Das deutsche Bildungswesen in Argentinien und seine Organisation.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

Reinhold Gabert

aus Mummendorf i. M.

ACAD. LAND.BAT. BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 12. März 1908.

Altenburg, S.-A.

Druck von Oskar Bonde.

1908.

160

Sonderabdrücke sind zum Preise von à 1.50 M. bei der Verlagsbuchhandlung Dietrich Reimer (Ernst Vohsen), Berlin SW. 48, erschienen.

1. Die deutsche Schule im Auslande.

Die Zahl der deutschen Schulen im Auslande, die auf eine längere Geschichte zurückblicken können, ist verhältnismäßig gering.

Zwar ist der Satz: „Die Geschichte der deutschen Auslandschule ist die Geschichte der Ansiedlung Deutscher in fremden Ländern" im allgemeinen richtig, denn es lassen sich Schulgründungen jenseits der Grenzpfähle deutscher Länder bis in das 14. Jahrhundert zurückverfolgen; (so bestehen schon 1334 Schulen in dem von Sachsen besiedelten Siebenbürgen; die deutschen Schulen der St. Petrikirche zu Kopenhagen sind 1643 und 1793, die dortige reformierte Schule 1764 gegründet worden, um 1750 entsteht die Knabenelementarschule zu Bukarest, 1769 die deutsche Marienkirchschule und 1805 die St. Georgsschule zu London; die Geschichte des deutschen Schulwesens in Nordamerika beginnt mit der Eröffnung der ersten deutschen Schule in Germantown in Pensylvanien 1702, und 1787 werden von einer Gesellschaft Helmstedtischer Professoren schon Schulbücher für die deutsche Jugend von Nord-Carolina entworfen und von Velthusen in Leipzig herausgegeben); aber doch hat die Entwicklung des deutschen Auslandschulwesens mit dem Wachsen des Deutschtums im Auslande nicht Schritt gehalten. Von einem eigentlichen deutschen Auslandschulwesen kann, wenn man von den Vereinigten Staaten Nordamerikas, deren deutsches Schulwesen wie überhaupt ihr Deutschtum eine besondere Beurteilung verlangt, absieht, erst in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts geredet werden, als in den Ländern deutscher Zunge die Auswanderung ein rascheres und energischeres Tempo anzunehmen begann, als das nach dem großen Kriege neu erwachte und durch das Aufblühen von Handel und Gewerbe der Heimat neu belebte deutsche Nationalgefühl auch auf das Deutschtum in der Fremde zu wirken anfing.

In den fünfziger und sechziger Jahren sind die Gründungen deutscher Auslandschulen noch selten — bis zum Jahre 1870 sind in Europa nur 24, in den übrigen Erdteilen etwa 26 deutsche Auslandschulen nachweisbar [1]) — doch vermehrt sich ihre Zahl schon in den siebziger Jahren bedeutend, die eigentliche Entwicklungszeit des deutschen Auslandschulwesens aber fällt erst in die achtziger und neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Als J. P. Müller im Jahre 1885 zum ersten Male den Versuch macht, eine Statistik der deutschen Auslandschulen aufzustellen [2]), kann er außer allgemeinen Bemerkungen nur über 54 Schulen mehr oder weniger ausführliche und zuverlässige Nachrichten geben, im Jahre 1901 dagegen, in der Neubearbeitung seines Buches [3]), führt er, abgesehen von den Schulen Nordamerikas, über deren Zahl und Bedeutung noch heute zuverlässige Angaben fehlen, bereits über 200 Auslandschulen auf mit dem Bemerken, daß über eine große Anzahl außerdem noch existierender keine Nachrichten zu erhalten gewesen seien. Im Jahre 1904 gibt dann der „Allgemeine deutsche Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande" ein Handbuch des Deutschtums im Auslande heraus [4]), dem ein Adreßbuch der deutschen Auslandschulen beigefügt ist, und hier machen Prof. Lenz und Dibelius auf Grund mühsamer Nachforschungen genaue Angaben über etwa 1000 deutsche Schulen, in denen mehr als 40 000 Kinder von etwa 1600 Lehrern deutsch unterrichtet und deutsch erzogen werden. Ja, rechnet man noch die deutschen Schulen in Nordamerika hinzu, so vervielfältigen sich diese Zahlen, denn im Adreßbuch, das hier freilich auf Genauigkeit keinen Anspruch macht, werden dort noch etwa 4000 Schulen mit 300 000 Kindern und 7000 Lehrern als mehr oder weniger deutsche Schulen bezeichnet. Diese Zahlen erhöhen sich seitdem von Jahr zu Jahr: Amrhein gibt 1905 an: 1008 Schulen mit 52 819 Kindern

---

[1]) Amrhein, Die deutsche Schule im Auslande. Leipzig 1905.

[2]) Müller, Die deutschen Schulen im Auslande, ihre Geschichte und Statistik. 1885.

[3]) Müller, Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande. Leipzig 1901.

[4]) Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandschulen herausgegeben vom Allgemeinen deutschen Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande. Berlin. 1. Aufl. 1904. 2. Aufl. 1906.

(davon 80 % deutsch) und 2219 Lehrern; 1907 [1]) schon 1126 Schulen mit 58 201 Kindern; und Lenz [2]) 1907: 1242 Schulen mit 64 608 Kindern [3]).

Hand in Hand mit dieser starken ziffermäßigen Vermehrung der deutschen Auslandschulen geht auch ein Fortschritt in ihrer inneren Entwicklung. Beinahe ausnahmslos waren diese deutschen Schulen bis in die siebziger Jahre von deutschen Kirchengemeinden gegründet und erhalten. Geistliche hatten fast überall den Unterricht und die Leitung in Händen. Die Kirche, besonders die evangelische, hatte sich fast allein um dieses wichtige Gebiet gekümmert und sich dadurch ein großes Verdienst um die Erhaltung und Stärkung des Deutschtums in der Fremde erworben. Aber wie sich in der Heimat in langsamer Entwicklung das Schulwesen, mit den höheren Schulen beginnend und bis zur Volksschule durchgreifend, von kirchlicher Abhängigkeit freizumachen suchte, um sich auf eigenen Füßen stehend selbständig weiter zu entwickeln, so auch im Auslande. Das deutsche Auslandschulwesen begann in den achtziger Jahren sich aus eigener Kraft zu entfalten. Ohne Hilfe von kirchlicher Seite, auf dem Boden der freien Schulgemeinde gehen in dieser Zeit die meisten Neugründungen vor sich, ja, bestehende Kirchenschulen lösen sich entweder ganz von der Kirchengemeinde ab, oder es bildet sich neben der Kirchenschule eine andere, die dann in der Regel einen scharfen antikonfessionellen, zuweilen antireligiösen Charakter trägt. Diese Bewegung dauert bis heute fort. Zum Schaden des deutschen Schulwesens wie des Deutschtums im Auslande überhaupt werden freilich Gehässigkeiten auf beiden Seiten nicht immer vermieden und häufig Parteibildungen hervorgerufen, die eine gesunde Entwicklung des Deutschtums in den einzelnen Kolonien vielfach gefährden.

Mit dem allgemeinen Aufschwung des deutschen Auslandschulwesens hebt sich naturgemäß auch seine Leistungsfähigkeit in pädagogischer Beziehung, die bis in die siebziger Jahre hinein, ja in manchen, der Heimat entfernteren Ländern auch später noch, oft äußerst dürftig gewesen war. Einmal hat es fast überall an tüchtigen

---

[1]) Amrhein, „Die deutsche Schule im Auslande" in den von K. F. Koehler herausgegebenen „Pädagogischen Neuigkeiten" I. 3. Leipzig 1907.

[2]) Lenz, „Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande" in Reins deutscher Schulerziehung II. München 1907.

[3]) Alle diese Angaben ohne Nordamerika.

deutschen Lehrern gefehlt, da solche nur in besonderen Fällen eine wenn auch bescheidene, so doch gesicherte Stellung im heimatlichen Schuldienst mit den unsicheren Hoffnungen einer unbekannten Ferne zu vertauschen gewillt waren, so daß die Vermittlung der deutschen Kulturgüter an die in der Fremde heranwachsende Schuljugend, daß Unterweisung und Erziehung des Nachwuchses nur allzu häufig solchen Leuten hatte überliefert werden müssen, die ihrer Bildung und moralischen Haltung nach keineswegs als geeignete Vertreter des Deutschtums und Träger seiner Kultur gelten konnten. Dann aber waren die Schulvereine vielfach finanziell nicht in der Lage, tüchtige Lehrkräfte genügend zu besolden, oder sie glaubten wenigstens, es nicht zu können, da andere, weniger der Erhaltung des Deutschtums als mehr der Pflege von Geselligkeit und Gemütlichkeit dienende Einrichtungen die Kasse des Einzelnen nicht unerheblich belasteten.

Das ändert sich nun allmählich. Das Nationalbewußtsein des Deutschen im Auslande wächst. Die Schule rückt ihm an die erste Stelle seiner nationalen Einrichtungen. Man sorgt für gute deutsche Lehrer, die nun ihrerseits an der Verbesserung und Erhöhung der Leistungsfähigkeit nicht nur der ihnen anvertrauten einzelnen Schule, sondern des gesamten Auslandschulwesens arbeiten. Im Jahre 1888 rollt A. Streich zum ersten Male die Frage der Auslandspädagogik auf und gibt in seinen „Beiträgen zu einer Pädagogik für die deutschen Schulen des Auslandes" den Schulgemeinden oder deren Vertretern und Lehrern eine gründliche Anleitung für die Errichtung und Führung der zweisprachigen Auslandschule, während sich E. A. Schaefer in seinem Buche „Die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande" [1]) vornehmlich an die Eltern wendet und ihnen wertvolle Fingerzeige gibt, wie die deutsche Jugend im Auslande erzogen und gebildet werden kann und soll. Im Jahre 1901 gründet Hans Amrhein die Monatsschrift „Die deutsche Schule im Auslande" und schafft damit für das gesamte deutsche Auslandschulwesen einen Sammelpunkt und ein geistiges Zentrum, von dem aus dem Einzelnen die Erfahrungen der Gesamtheit auf diesem Gebiete dargeboten und erreichbar gemacht werden [2]).

---

[1]) Leipzig 1900. R. Gerhard.

[2]) Ein früher gemachter Versuch einer Leipziger Buchhandlung, eine Zentralstelle zunächst zum Austausch von Jahresberichten deutscher Auslandschulen zu schaffen, war mißlungen.

Gleichzeitig beginnt man auch in der Heimat, sich mehr und mehr mit dem lange unbeachteten und vernachlässigten deutschen Auslandschulwesen zu beschäftigen. Die Artikel hierüber in den Tageszeitungen wie in der pädagogischen Fachliteratur mehren sich, die deutsche Industrie- und Handelswelt fängt an, in den Auslanddeutschen „die fähigsten Quartiermacher, Vorposten und Vertreter nationaler Interessen auf dem Weltmarkt" zu sehen und wendet daher auch ihrem Schulwesen größere Aufmerksamkeit zu; dem 1881 gegründeten „Deutschen Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande" wie auch dem „Alldeutschen Verband" gelingt es, immer weitere Kreise für die deutsche Auslandschule zu interessieren. Vor allem aber ist es die steigende Anteilnahme der deutschen Reichsregierung, die das Auslandschulwesen mit neuer Hoffnung erfüllt und es zu stärkster Regsamkeit anspornt. Die deutschen Gesandten und Konsuln kümmern sich um die Schule, und das Reich unterstützt sie durch Anerkennung ihrer Leistungen, durch Verleihung von Berechtigungen und durch jährliche Zuschüsse aus dem Auslandschulfonds, der in wenigen Jahren auf 650 000 Mark steigt [1]). Die Regierungen mehrerer deutscher Bundesstaaten [2]) erleichtern durch Urlaubsbewilligungen die Versorgung der Auslandschulen mit geeigneten Lehrkräften, und durch Berufung eines gründlichen Kenners der deutschen Auslandschule in das auswärtige Amt zeigt die Reichsverwaltung, welche Aufmerksamkeit sie diesem neuen wichtigen Gebiete zu widmen willens ist.

Und draußen in der Fremde beantwortet man dies Entgegenkommen mit wachsendem Eifer und mit gesteigerter Regsamkeit. Die Notwendigkeit einer einheitlichen Arbeit, der Wunsch nach Zusammenschluß tritt immer deutlicher hervor. Es bilden sich in den einzelnen außerdeutschen Ländern Lehrervereine [3]), die wiederum einem großen, allgemeinen Zusammenschluß zustreben, an dessen Verwirklichung von Belgien aus besonders energisch gearbeitet wird [4]).

---

[1]) Nach Angabe von Lenz wurden im Jahre 1906 258 Schulen unterstützt.

[2]) Preußen, Hessen, Hamburg, Lübeck, Württemberg.

[3]) Diese Lehrervereine sind zusammengestellt von Amrhein in seinem Buch „Deutsche Schule i. A.", von Lenz im Handbuch des Deutschtums i. A.

[4]) Vergl. u. a. Hussong, „Der Zusammenschluß der deutschen Schulen im Auslande" im Monatsblatt des Allgemeinen deutschen Schulvereins „Das Deutschtum im Auslande" XXVI. 4.

Das alles sind Zeichen des Aufschwunges. Aber alles erst Anfänge. Noch heute ist ein großer Teil der deutschen Auslandschulen losgelöst von dem Nährboden der deutschen pädagogischen Wissenschaft und Erfahrung. Für eine durchgreifende Organisation des gesamten deutschen Auslandschulwesens hat es wohl bei der überschnellen Entwicklung bisher an Zeit und Ruhe gefehlt, doch scheint sie sich jetzt von innen heraus vorzubereiten. Man beginnt zu erkennen, daß sich das Auslandschulwesen dem wenig einheitlichen Schulwesen der deutschen Staaten nicht ohne weiteres angliedern läßt, auch schreckt die lebhafte Kampfbewegung im Schulwesen des deutschen Reiches — Kirche und Schule, allgemeine Volksschule, Berechtigungswesen u. a. Fragen m. — von einer kritiklosen Übernahme bestimmter Schultypen und Organisationsschemata zurück. Daher ist auch die Zahl der deutschen Auslandschulen, die sich direkt dem Schulwesen eines deutschen Staates anzugliedern versuchen, verhältnismäßig gering. Es sind dies bisher nur jene höheren Auslandschulen, die sich den preußischen Lehrplänen untergeordnet haben, um die Berechtigung zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligen-[1]) oder des Reifezeugnisses[2]) zu erwerben. Doch fängt das deutsche Schulwesen einzelner außerdeutscher Länder langsam an, einen einheitlichen Charakter zu bekommen. Außer Landeslehrerverbänden bilden sich Schulverbände, die eine einheitliche Organisation des Schulwesens ihres Gebietes anstreben.

Zu den Ländern, für deren ausgedehnteres deutsches Schulwesen eine einheitliche Organisation schon jetzt als nicht nur dringend nötig, sondern auch möglich bezeichnet wird, gehört in erster Linie die Argentinische Republik.

---

[1]) Konstantinopel 1899, Brüssel 1901, Antwerpen und Bukarest 1903, Mailand 1904, Genua 1906, Germania-Schule Buenos Aires und Belgrano-Schule 1906.

[2]) Antwerpen, Brüssel, Belgrano.

2. Die Deutschen in Argentinien.

Schon bald nachdem im Jahre 1512 die La Plata-Mündung von portugiesischen Soldaten entdeckt und dann durch Diego de Solis für Spanien besetzt worden war, wird uns von Deutschen berichtet, die das Schicksal in dies abgelegene Land verschlagen hat. Denn schon Pedro de Mendoza, der 1535 Buenos Aires gründete, führte auf seinen 14 Kriegsschiffen, deren eines den Nürnberger Kaufleuten Sebastian Neithart und Jakob Welser — „so ihrenn faktor Heinrich Paimen mit kauffmanschafft nach Rieo della Platta geschickt" — gehörte, 150 deutsche Landsknechte mit, darunter Ulrich Schmidel aus Straubing, den ersten Kriegsberichterstatter und Geschichtsschreiber der La Plata-Länder. Außer Schmidel kamen wohl nur wenige zurück, die andern gingen im fremden Lande unter. Auch in den nächsten Jahrhunderten mag Abenteuerlust manche Deutsche in diese Länder geführt haben, doch ist von ihrem Wirken nichts bekannt. Erst nach der Unabhängigkeitserklärung (1816), also in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts, lenken deutsche Auswanderer ihre Schritte nach Argentinien. Besonders in den Jahren 1821 bis 1825 [1]) kam auf Veranlassung des damaligen Ministers Rivadavia eine größere Anzahl von deutschen Familien in Buenos Aires an. Ein einziges Segelschiff soll über 300 Deutsche gebracht haben. Eine weitere Verstärkung erfuhr das Deutschtum Argentiniens in den folgenden Jahren, als nach Beendigung des argentinisch-brasilianischen Krieges eine Anzahl deutscher Soldaten, die im brasilianischen Heere gedient hatten, sich kriegsmüde in Buenos Aires niederließen, um sich als Milchhändler oder Handwerker ihren Unterhalt zu verdienen. Die Zahl der deutschen Kaufleute war gering. Trotzdem es den meisten dieser Leute wirtschaftlich gut ging, nahm die Einwanderung von Deutschen kaum zu. Der Hauptstrom der deutschen Auswanderer mied das Land, sie fürchteten, die dort herrschenden verworrenen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse würden ihnen nicht das Vorwärtskommen, auf das sie in der neuen Heimat hofften, gewähren, wie das bei Nordamerika der Fall war. So zählte 1842 die deutsche Kolonie von

---

[1]) Nach C. Sennewald „Die Entwickelung der deutschen evangelischen Gemeindeschule, jetzt Germania-Schule in Buenos Aires" im Jahresbericht der Germania-Schule 1904.

Buenos Aires, das damals nicht viel über 50 000 Einwohner haben mochte, etwa 600 Köpfe. Im nächsten Jahre (1843) ging man an die Gründung einer deutschen Kirchengemeinde, mit der eine deutsche Schule verbunden wurde. Wenn dann auch im Sturmjahre 1848 manche tüchtige Kraft die engen Fesseln der deutschen Heimat abgestreift und in Argentinien ein neues Arbeitsfeld gesucht hatte, blieb das Deutschtum doch in den nächsten Jahren noch schwach. Im bemerkbaren Maße macht sich das germanische Element erst um die Mitte der fünfziger Jahre geltend, als Aron Castellanos auf Betreiben von José María Cullen, dem damaligen Gobernador der Provinz Santa Fé, eine planmäßige Kolonisation einzuleiten begann. Im Jahre 1856 wurde mit den von Castellanos herbeigeholten 200 Schweizerfamilien die Kolonie Esperanza gegründet, der bald San Carlos und San Gerónimo, die ebenfalls zum größten Teil mit Schweizern besiedelt wurden, folgten. Im allgemeinen ging aber die Besiedlung nur langsam vorwärts, vielleicht weil seit dem schon 1856 erfolgten Rücktritt des verdienten Cullen die eigentliche Triebkraft fehlte. So weisen die Einwanderungsjahre 1856—1868 nur mäßig wachsende Zahlen an schweizerischen und deutschen Elementen auf.

Neue Anregung erhielt die deutsche Einwanderung, als die englischen Eisenbahngesellschaften, besonders die Zentralbahn (F. C. C. A.), der nach ihrem mit der Regierung abgeschlossenen Kontrakt zu beiden Seiten der Linie je eine Legua (= 5 km) als Eigentum zufiel, Ende der sechziger Jahre zu kolonisieren begannen. Der Vertreter der neugegründeten „Argentine Land Company" reiste nach der Schweiz und veranlaßte mutige Landleute zur Auswanderung nach Argentinien. Die Einwanderungszahlen der Schweizer und Deutschen erhöhen sich infolgedessen von 1868 ab ganz bedeutend und erreichen 1873 (Schweizer 1828, Deutsche 793) eine Ziffer, die von den Schweizern wenigstens später nicht wieder erreicht worden ist. Am Ende des Jahres 1870 bestehen bereits drei wichtige schweizer Kolonien an der Zentralbahn, nämlich Roldan-Bernstadt, San Gerónimo und Carcaraña, denen dann in den nächsten Jahren weitere folgen. Fast gleichzeitig wie in der Provinz Santa Fé hatte man auch in den Provinzen Entre Rios und Buenos Aires (Baradero 1856) mit einer ausgedehnten Kolonisation begonnen, und wenn auch die jungen Kolonien infolge von Mißernten, Heuschreckenplagen und dergl. in den ersten Jahren ihres Bestehens nur langsam vorwärts kamen, so war doch

der endgiltige Erfolg groß. Seit Mitte der siebziger Jahre begann sich Argentinien, das bis dahin hatte Brotkorn einführen müssen, zu einem Weizenausfuhrlande zu entwickeln, dessen Ausfuhr seit Anfang der achtziger Jahre einen immer größeren Umfang annahm. Diese Hebung und Besserung der wirtschaftlichen Lage wie besonders die glänzenden Aussichten für eine rasche Weiterentwickelung Argentiniens blieb natürlich auf die Einwanderung, besonders die romanische (italienische vor allem) aber auch die germanische nicht ohne Wirkung, und so weisen denn die achtziger Jahre wieder größere Zahlen deutscher Einwanderungen auf [1]). Im Jahre 1889 erreichte die reichsdeutsche Einwanderung mit 2599 Personen ihren höchsten Stand.

Die erste Nationalzählung im Jahre 1869 ergab für die argentinische Republik 1 830 000 Einwohner — Mitte der fünfziger Jahre war es kaum eine Million gewesen — mit 212 000 Fremden, von denen 5,1 Prozent oder 10 800 Germanen (Deutsche, Schweizer, Österreicher) waren, die zweite Zählung 1895 schon 4 045 000 Einwohner mit 1 005 000 Fremden, darunter 5,6 Prozent oder 56 200 Germanen [2]). Bei diesen Angaben sind aber nur die als Fremde gezählt, die ihr heimisches Bürgerrecht bewahrt oder wenigstens das argentinische Bürgerrecht nicht erworben haben, auch gelten alle im Lande geborenen Kinder als Argentiner. Will man den Versuch machen, die Zahl der Einwohner deutsch-germanischer Abkunft genauer abzuschätzen, so tut man gut, nicht die Zahlen der Volkszählung sondern die der Einwanderungslisten zu Grunde zu legen. Rechnet man aus diesen Einwanderungslisten von 1857 bis 1906 die Einwanderung der Reichsdeutschen, drei Viertel der Schweizer und die Hälfte der Österreicher zusammen, so gibt das, bei Annahme der geringen Vermehrungsziffer von 1,5 Prozent jährlich, für 1906 die Summe von über 150 000 Deutsch-Germanen. Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß in den Einwanderungslisten die Zahl der Kajütspassagiere nicht mit angegeben ist, daß ferner ein beträchtlicher Teil der eingewanderten Russen [3]) als Deutschrussen dem Germanentum zugerechnet

---

[1]) 1883: Deutsche 1388, Schweizer 1293, Österreicher 1056.

[2]) Davon 14 789 Schweizer, 17 143 Reichsdeutsche, 12 803 Österreicher, die übrigen sind Belgier, Holländer, Dänen, Skandinavier.

[3]) Diese Deutsch-Russen stammen aus den großen deutschen Kolonistenbezirken Südrußlands (besonders aus den Gouvernements Cherson, Taurien und Jekaterinoslaw). Es sind in der Hauptsache Nachkommen jener auf einen

werden muß, so würde sich die angegebene Zahl nicht unbeträchtlich erhöhen, wenn nicht ein sehr großer Teil der Nachkommenschaft eingewanderter Germanen seine Muttersprache verloren hätte und im Romanentum untergetaucht wäre. Gehört schon ein Aufgehen des Deutschen in das Fremde, ein Aufgeben der Nationalität in der ersten, eingewanderten Generation nicht gerade zu den Seltenheiten, so ist die Zahl der Glieder zweiter Generation, die dem Deutschtum ganz, auch in sprachlicher Beziehung, verloren gehen, sehr beträchtlich, von der dritten Generation kann nur noch ein verhältnismäßig kleiner Teil als deutsch bezeichnet werden. Zieht man daher, um die Zahl der heute in Argentinien lebenden Deutsch Germanen, die sich ihre Stammessprache, das Deutsche, bewahrt haben, durch Schätzung zu bestimmen, etwa ein Drittel der Gesamtzahl ab, so blieben in runder Summe immer noch 100 000, eine Zahl, die als annähernd richtig gelten dürfte [1]).

Diese Zahl würde freilich niedriger sein, d. h. es würden noch mehr Germanen verwelscht sein, wenn nicht in den letzten Jahrzehnten auf verschiedene Weise mehr oder weniger zielbewußt und mit verschiedenem Erfolge an der Erhaltung und Stärkung des Deutschtums in Argentinien gearbeitet würde. Da ist zunächst die deutsch-argentinische Presse zu nennen, die sich von jeher die Erhaltung und

---

von Alexander I. erlassenen Aufruf hin in den Jahren 1813—1842 ausgewanderten Württemberger. Als sich für diese deutschen Kolonien in Rußland die wirtschaftlichen Verhältnisse verschlechterten, begann eine starke Auswanderung, deren Ziel seit 1878 besonders Argentinien ist. Die Einwanderung dieser Deutsch-Russen in Argentinien dauert noch heute fort, so daß sich ihre Zahl trotz gelegentlicher Rückwanderungen ständig vergrößert. Die Zahl der Deutsch-Russen allein in der Provinz Entre Rios wird auf mindestens 15 000 geschätzt. Dazu kommen noch die Deutsch-Russen der in der Provinz Buenos Aires gelegenen Kolonien, so daß die vom Handbuch des A. D. Schulvereins angegebene Gesamtziffer 20 000 sicherlich zu niedrig gegriffen ist.

[1]) Nach Angabe des deutschen Generalkonsulates in Buenos Aires betrug die Zahl der Reichsdeutschen allein im Jahre 1904: 20 713; nach der Berechnung des Dr. Gabriel Carrasco im Boletin Demográfico für 1906: 21 215 (dazu 24 039 Österreicher, 14 527 Schweizer, 37 773 Russen). So ergäben sich, wenn Reichsdeutsche, Schweizer und Österreicher in der vorher angegebenen Weise berücksichtigt werden, bei Zuzählung von 20 000 Russen schon 64 000 Germanen für 1906, wobei der Nachwuchs, die im Lande geborenen Kinder, nicht mitgerechnet ist. Jedenfalls erscheint die Schätzung des „Handbuches", das 46—48 000 Deutschsprechende angibt, bei weitem zu gering.

Stärkung des Deutschtums im Lande zur Aufgabe gemacht hat. Die „Deutsche La Plata-Zeitung mit ihrer Wochenausgabe steht heute im 40. Jahrgange, und das „Argentinische Tage- und Wochenblatt", das sich mehr an den schweizerischen Teil des argentinischen Germanentums wendet, blickt heute auf 33 Jahrgänge zurück. Jünger sind das 1894 gegründete, von der evangelischen La Plata-Synode herausgegebene, in starker Auflage verbreitete „Evangelische Gemeindeblatt", die „Rosariner Zeitung" wie die „Buenos Aires-Handelszeitung." Wie weit der Einfluß dieser deutschen Blätter reicht, ist schwer zu unterscheiden, da die Höhe der Auflage allein keinen richtigen Maßstab abgibt, er mag größer sein, als man gewöhnlich anzunehmen pflegt. Andere Einrichtungen, die der Erhaltung und Kräftigung des Deutschtums mehr oder weniger zu gute kommen, sind die zur La Plata-Synode vereinigten evangelischen Gemeinden [1]), die deutschen Hülfsvereine [2]), die deutschen Hospitäler [3]), die Menge der geselligen Vereine und Klubs, der Gesang-, Turn-, Schützenvereine u. dergl. m.

Alle diese Institute kommen jedoch in allererster Linie dem Deutschtum der ersten, der eingewanderten Generation zu gute, zur Lösung der außerordentlich schwierigen Aufgabe, den späteren, im Lande geborenen Generationen ihr Deutschtum zu erhalten, können sie nur wenig beitragen, da muß von einer anderen Seite aus gearbeitet werden, und das Institut, das diese Arbeit in erster Linie zu leisten versucht, ist die deutsche Schule.

Nicht immer hat man diese Aufgabe der deutschen Schule klar erkannt, noch heute hört man vielfach die Ansicht äußern, man schicke die Kinder in deutsche Schulen eigentlich nur der Sprache wegen, das Maß der ein späteres Fortkommen im Lande gewährleistenden Bildung zu vermitteln, seien die argentinischen Staatsschulen ebenso gut imstande, ja in vieler Beziehung sogar besser als jene, da sie ganz aus den besonderen Landesverhältnissen heraus geschaffen und lediglich auf diese zugeschnitten, auch allein im Besitz der staatlichen Berechtigungen

[1]) Buenos Aires, gegr. 1843, mit seinen Filialen Barracas al Norte, Belgrano, Baradero, Quilmes; Esperanza 1872; Humbold; Rosario 1894; General Alvear 1896; Roldan, San Gerónimo, Carcarana, Marcos Juarez 1900—1903. Dazu kommt San Carlos de Bariloche 1907, das jedoch wegen seiner geographischen Lage (am Lago Nahuel Huapi) an die Chile-Synode angeschlossen ist.

[2]) Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Santa Fé u. a.

[3]) Wie in Buenos Aires und Rosario.

seien. In Bezug auf das Berechtigungswesen mag das zum Teil richtig sein, wir Deutschen pflegen aber das spätere Fortkommen nicht in so platt utilitaristischer Weise in das Zentrum des Erziehungs- und Bildungszieles zu rücken, es sind da doch noch andere und wichtigere Momente zu berücksichtigen, und es wäre daher zunächst einmal zu fragen, ob die argentinischen Schulen in der Lage sind, der deutschen Jugend eine so gründliche allgemeine Erziehung und Bildung zu geben, wie wir Deutschen das von unserem heimatlichen Erziehungs- und Bildungswesen zu verlangen gewohnt und berechtigt sind.

---

3. Das argentinische Staatsschulwesen.

Ein nationales Bildungswesen gibt es in Argentinien erst seit den Tagen des Präsidenten Sarmiento (1868—74), der das bis dahin gänzlich vernachlässigte Unterrichtswesen mit glücklichem Griff aus den Händen des Klerus löste, ihm damit seinen bisherigen einseitig kirchlichen Charakter nahm und es auf staatlicher Basis neu organisierte.

Das argentinische Bildungswesen gliedert sich seither in drei Teile: ein unteres Primarschulwesen, das als allgemeine Volksschule die Grundlage des ganzen Systems bildet, ein mittleres, das sechste bis elfte Schuljahr umfassendes Sekundarschulwesen (die höhere Schule, Colegio Nacional = Realschule) und den Oberbau (Hochschule, Universität)[1]); nebenher geht ein mannigfaltiges Fach- und Spezialschulwesen, dem Ganzen ist ein „Kindergarten" vorangesetzt. Somit liegt ein System vor, dessen organischer Aufbau in seiner Geschlossenheit als einfach und vollständig bezeichnet werden muß. Freilich ist diese Vollkommenheit nur eine theoretische und formelle, die praktische Seite, die innere Füllung des Rahmens entspricht ihr nicht. Die eigenartigen geographischen, ethnographischen und politischen Verhältnisse des sich rapid entwickelnden Landes haben eine ruhige und gleichmäßige, das

---

[1]) Es gibt in Argentinien 3 Universitäten: Buenos Aires, Córdoba und La Plata. 1906 waren an allen dreien zusammen 4903 Studenten immatrikuliert.

fortwährende Schwanken und Tasten der ständig wechselnden Unterrichtsbehörden eine zielbewußte und wirksame innere Ausbildung jenes Systems verhindert.

Der Unterbau, das Primarschulwesen, die Volksschule, ist nach nordamerikanischem Muster organisiert. Das Volksschulwesen der Vereinigten Staaten von Nordamerika aber ist aus deutschen pädagogischen Prinzipien heraus geschaffen, und so spürt man denn auch in seinem argentinischen Konterfei wohl noch etwas von deutsch-pädagogischem, besonders Fröbelschem Geist, hat sich doch sogar das Wort „Kindergarten" auf dem Umwege über Nordamerika hier als Fachausdruck eingebürgert. Was jedoch das argentinische Volksschulwesen hinter das nordamerikanische rückt, ist der Mangel an pädagogischer Selbständigkeit, am freudigen, interessierten Weiterbilden des Übernommenen, es fehlt die Initiative, die dem nordamerikanischen Vorbild trotz der zum allergrößten Teil deutscher Pädagogik entstammenden Anregungen und Entlehnungen den Charakter der Nachahmung nimmt und ihm seine tätige Originalität verleiht; das argentinische Volksschulwesen ist nur Nachahmung, nicht anpassende Weiterbildung seines Vorbildes, dessen Vorzüge es in geringem, dessen Fehler es in starkem Maße zeigt, ein Verhältnis, das in dem Überwuchern des äußeren Formelwesens besonders sichtbar zum Ausdruck kommt [1]).

Dazu kommt, daß die Zahl der Volksschulen für die Bevölkerung nicht genügt. Als im Jahre 1885 der allgemeine Schulzwang eingeführt wurde, nötigte von vornherein die allzu geringe Zahl von Schulen und die große räumliche Ausdehnung des Landes zu einer Einschränkung des Gesetzes: es konnte den Schulbesuch nur da zur Pflicht machen, wo es staatliche Schulen in erreichbarer Nähe gab. Und wenn auch die Regierung in der Folgezeit außerordentlich viel tat, um der Pflicht des Schulbesuches die Möglichkeit des Schulbesuches hinzuzufügen, wenn in jedem Jahr eine große Zahl von neuen Schulen gegründet wurde — 1877 hatte es nur 1960 Schulen mit 127 082 Kindern gegeben; 1902 schon 4341 Schulen mit 472 425 Kindern und 12 409 Lehrern, im Jahre 1906 waren es

[1]) Das Mädchenschulwesen in den Städten, auf das hier nicht näher eingegangen werden kann, ist ebenfalls nach nordamerikanischem Muster eingerichtet.

bereits 5941 Schulen in denen 577 658 Kinder von 19 297 Lehrkräften unterrichtet wurden, es sind also sehr stark wachsende Zahlen — so entspricht die Anzahl der Schulen auch heute noch der Zahl der schulpflichtigen Kinder keineswegs, berechnet doch die offizielle Statistik (1906), daß von 987 000 schulpflichtigen Kindern nur 59,3 Prozent, nämlich 585 353 Schüler die Schule besuchen, ihr also 40,7 Prozent oder 401 657 Kinder fernbleiben. Dabei entstammen diese Angaben sicherlich optimistischen Zählungen, die Wirklichkeit wird vielfach noch hinter ihnen zurückbleiben, wie die unaufhörlichen Klagen über Schulmangel auf dem Lande beweisen. Und daß diese Klagen nicht aus der Luft gegriffen sind, zeigt eine Berechnung der Erziehungsdirektion der Provinz Entre Rios, danach betrug im Jahre 1907 in dieser Provinz die Zahl der schulpflichtigen Kinder 85 000, der durchschnittliche Schulbesuch aber nur 23 000, von denen wiederum nicht mehr als 40 Prozent nur die unterste Klasse besuchten, was freilich keinen Schluß auf die Zahl, sondern nur auf die Qualität der Schulen und die mangelhafte Durchführung des Schulzwanges zuläßt.

War das Primarschulwesen nach nordamerikanischen Prinzipien konstruiert, so zeigt das Sekundarschulwesen (die Nationalkollegien) französischen Einfluß, wenigstens weist der Unterrichtsstoff, vor allem die im allgemeinen durchaus minderwertigen Lehrbücher, darauf hin. Auch hier ist es nicht gelungen, eine ausländische Pädagogik selbständig zu einer nationalen zu entwickeln und weiterzubilden. Daß die Nationalkollegien ihre Aufgabe als höhere Schulen nicht erfüllen, darüber herrscht kein Zweifel, weder in Regierungskreisen noch bei dem interessierten Teil der Bevölkerung. An dem Willen zu bessern, an Reformvorschlägen und Reformversuchen hat es denn auch nicht gefehlt. Aber gerade hier hat das unbeständige Tasten und Probieren, wie der durch den raschen Wechsel der Unterrichtsministerien bedingte fortwährende Prinzipien- und Systemwechsel, der keiner Reform Zeit ließ zur Durchführung ihrer Gedanken und Pläne, der das Neue umstieß, ehe es sich hatte bewähren können, und ein Neuestes an seine Stelle setzte, ehe Erfahrungen gesammelt waren, außerordentlich viel geschadet. Nicht als ob die versuchten und halb durchgeführten Reformideen an sich unbrauchbar gewesen wären, keineswegs, es braucht nur an die Reform des Ministers Fernandez (1904) erinnert zu werden, der die Nationalkollegien äußerlich durch Erhöhung auf sieben Jahreskurse und innerlich durch Einführung jener Lehrpläne, die diese An-

stalten in ihrem dreijährigen Oberbau als Vorbereitungsanstalten für das akademische Studium charakterisierten, neu zu organisieren unternahm.

Schlimmer noch als diese Unstetigkeit war ein anderer Fehler: man baute und änderte am Gebäude, ohne für ein genügendes Fundament gesorgt zu haben. Dem höheren Schulwesen fehlte und fehlt heute noch ein wissenschaftlich und praktisch genügend vorgebildeter Lehrerstand, wie ihn das Primarschulwesen für seine Zwecke längst besitzt [1]). Dieser Mangel ist freilich schon lange erkannt und bekannt. Man war sich seiner bewußt, solange es Nationalkollegien gab [2]). Schon 1865 war er von einer Studienkommission für das höhere Schulwesen betont worden, dann wieder 1878 von dem damaligen Rektor des Colegio Nacional Central, Dr. José M. Estrada, 1901 vom Unterrichtsminister Dr. Juan R. Fernandez und endlich 1905 von Dr. Gonzalez, aber zur Abhilfe war kaum etwas geschehen [3]). Man blieb bei dem alten System, das sich auf die mittelalterliche Anschauung: wer über ein genügendes Quantum Fachwissen verfüge, könne dies auch andern mitteilen, gründete, und übertrug die einzelnen Lehrfächer, „Cáthedras" — unter Cáthedra ist das Lehrfach nur in einer Klasse, also 4 bis höchstens 6 Wochenstunden, zu verstehen — an irgendwelche Akademiker, an Juristen für Gesetzeskunde, Geschichte oder Philosophie, an Ingenieure für Mathematik, Chemiker und Ärzte für Chemie und Physik u. s. f., fand man keine Akademiker, so griff man auch wohl, besonders in den Provinzen, zu anderen Leuten. Das ist noch heute nicht anders. Die einzelne Cáthedra wird recht gut bezahlt, doch dürfen nie mehr als drei Cáthedras derselben Schule in einer Hand liegen, ein Maximum, das jedoch nur in seltenen Fällen erreicht wird. So kommt es, daß allen den Profesores

---

[1]) Allerdings sind nicht genügend seminarisch vorgebildete Lehrkräfte vorhanden, wenigstens nicht auf dem Lande, wo die Gehaltsverhältnisse schlecht sind, auch ist das starke Überwiegen des weiblichen Elementes im Elementarlehrerstande einer Entwickelung des Volksschulwesens nicht immer günstig gewesen. In der Provinz Entre Rios gab es 1907: 336 Lehrer und 688 Lehrerinnen.

[2]) Vergl. hierzu und zu dem folgenden: Dr. W. Keiper, La cuestión del Profesorado Secundario. Buenos Aires 1907 und die Deutsche La Plata-Zeitung vom 15. Juni 1907.

[3]) Die Gründung der Akademie der Wissenschaften in Córdoba, der 1888 gefaßte Plan, eine höhere Normalschule für Professoren des Sekundarunterrichts zu errichten, mag hier erwähnt werden.

secundarios ihre Lehrtätigkeit lediglich Nebenamt bleibt. Auf die Unterrichtstätigkeit eine Lebensstellung zu gründen, ist nur in ganz besonderen Ausnahmefällen möglich, nur dann nämlich, wenn es einmal einem Lehrer gelingt, an mehreren Schulen derselben Stadt anzukommen und so die Zahl seiner Cáthedras zu erhöhen, oder bei gleichzeitiger Übernahme noch eines anderen Schulamtes wie das eines Schulinspektors oder dergleichen. Und so fehlt bis heute nicht nur der einzelnen Unterrichtsanstalt ein einheitliches, für die eigene Schule interessiertes und für sie allein arbeitendes Lehrerkollegium, es fehlt auch dem ganzen Schulwesen ein wissenschaftlich und praktisch für sein Fach vorgebildeter Lehrerstand mit korporativen Interessen, der in seiner Lehrtätigkeit seinen Lebenszweck und in der Aus- und Weiterbildung des argentinischen Schulwesens und der pädagogischen Wissenschaft die Aufgabe seiner Gesamtheit sieht. In den allerletzten Jahren hat man auch hier zu bessern gesucht. Der erwähnte Unterrichtsminister Dr. Fernandez gründete 1904 in Buenos Aires ein „Instituto Nacional del Profesorado Secundario“ (ursprünglich in anderer Form als Seminario Pedagogico), dessen Lehrerkollegium von deutschen, durch Vermittlung des preußischen Unterrichtsministeriums engagierten Oberlehrern gebildet wird. Dies Institut ist dann im Jahre 1907 der philosophischen Fakultät der Universität angegliedert worden; es umfaßt einen dreijährigen wissenschaftlichen Kursus (das eigentliche philologische Studium), dem eine einjährige pädagogisch-praktische Ausbildung (mit dem Institut ist eine Colegio Nacional als Übungsschule verbunden) folgt. Ob dies Institut seine Aufgabe, einen Lehrerstand für das höhere Schulwesen, einen „Profesorado Secundario“ heranzubilden, lösen wird, bleibt abzuwarten, das Institut in seiner jetzigen Gestalt wäre wohl dazu geeignet, wenn ihm Bewegungsfreiheit gelassen und es nicht durch anderweitige „Reformen“ im alten Stil in seiner Entwicklung gestört wird, vor allem aber, wenn den hier ausgebildeten Lehrern gleich die Möglichkeit geboten wird, unter günstigen Bedingungen in das höhere Schulwesen einzutreten.

Der Mangel eines für das Schulwesen wirklich interessierten tätigen Lehrerstandes macht sich nun, ganz abgesehen von einem ungünstigen Einfluß auf die eigentlichen Unterrichtsleistungen, besonders auf dem Gebiete der Schulzucht und Schulerziehung geltend. Tritt schon der Charakter der Volksschule als Erziehungsschule wesentlich

geringer hervor als er sollte, und als wie es z. B. bei den Schulen in Deutschland der Fall ist, denn in Argentinien fehlt der Zusammenhang zwischen Schule und Haus so gut wie ganz, so geht der pädagogische Charakter den höheren Schulen völlig ab. Die Klagen über Mangel an Disziplin nehmen kein Ende, und Schülerrevolten gehören nicht zu den Seltenheiten. Was Wunder, daß trotz der Unentgeltlichkeit der Staatsschulen die Zahl der stark besuchten Privatschulen, ganz besonders der von katholischen Genossenschaften unterhaltenen und von Geistlichen geleiteten Anstalten, in denen — es handelt sich hauptsächlich um Internate — wenigstens Zucht und Ordnung herrscht, außerordentlich groß ist.

Somit ruht die vorhin erwähnte Behauptung, das argentinische Staatsschulwesen sei ein aus den heimischen Verhältnissen hervorgegangenes und ihnen in besonderem Maße gerecht werdendes Bildungswesen, auf schwachen Gründen, und die Veranlassung zur Schaffung eines deutschen Bildungs- und Erziehungswesens in Argentinien war eine andere als nur die, daß die Kinder die deutsche Sprache lernen sollten. Das deutsche Schulwesen in Argentinien ist aus einem doppelten Bedürfnis hervorgegangen, einmal sollten die nach deutschen Begriffen mangelhaften staatlichen Schulen durch gute Erziehungsanstalten ersetzt werden, dann aber galt es, den nachwachsenden Generationen ihr Deutschtum zu erhalten.

---

4. Das deutsche Bildungswesen in Argentinien.[1]

Das deutsche Schulwesen in Argentinien ist noch nicht alt, es ist jünger als das im benachbarten Chile, dem es hinsichtlich seiner Ausdehnung wie auch seiner Bedeutung für das südamerikanische Deutschtum vielfach gleicht. Zwar ist die Schule der Kirchengemeinde in Buenos Aires, die jetzige Germania-Schule, die älteste deutsche Schule in ganz Südamerika; sie wurde im Jahre 1843 gegründet, also noch ein Jahr vor der in Osorno, der ältesten deutschen Bildungsanstalt in Chile, aber sie blieb auch jahrzehntelang die einzige, denn erst 1870 entsteht eine zweite deutsche Schule in Argentinien, die in der Schweizerkolonie San Carlos Sud.

---

[1]) Neubearbeitung des in der „Deutschen Schule im Auslande" IV S. 27—35 abgedruckten Artikels „Das deutsche Schulwesen in Argentinien".

Die seit den fünfziger Jahren entstehenden Schweizerkolonien mögen wohl in den ersten Jahrzehnten ihres Emporblühens zu sehr durch wirtschaftliche Interessen in Anspruch genommen gewesen sein, als daß sie an Schulgründungen hätten denken können, es mag auch in dieser Zeit völlig an geeignetem Lehrermaterial gefehlt haben, jedenfalls werden nirgends deutsche Schulen errichtet, die dauernd für die Erhaltung der mitgebrachten nationalen Güter, für die Erhaltung deutscher Sprache und Sitte bei der Jugend hätten wirken können. Auch in den siebziger Jahren sind Schulgründungen noch selten (San Carlos 1870, San Gerónimo del Sauce 1875). In Carcarana hatte man 1874 aus freiwilligen Beiträgen ein Schulhaus gebaut, aber der Staat belegte es für sich mit Beschlag, um es dann zur Ruine werden zu lassen. Doch gelingt es Roldan-Bernstadt, als der einzigen von den neuen Kolonien an der Zentralbahn, sich gleich eine deutsche Schule zu schaffen (1876).

Das nächste Jahrzehnt weist weitere sieben deutsche Schulen auf, die zu Romang (1882), Carcarana und Baradero (1883), San Gerónimo F. C. C. A. und Malabrigo (um 1885), Helvetia (1886) [1]), Progreso (1890) [2]). Das letzte Jahrzehnt des scheidenden Jahrhunderts sieht noch eine ganze Reihe, etwa 20 bis 25 neue deutsche Schulen entstehen, darunter die in Rosario (1892), Barracas (1893), die höhere Knabenschule in Belgrano (1897) und die „Deutsche Schule" in Buenos Aires (1898). Und auch das neue Jahrhundert bleibt hinter dem alten nicht zurück. Im Jahre 1899 ließen sich etwa 30 Schulen mit ungefähr 1800 Kindern, 1901 schon 37 Schulen mit 2300 Kindern, 1903 gegen 50 Schulen mit etwa 3000 Kindern und 150 Lehrern nachweisen; 1905 [3]) gab es in Argentinien 59 deutsche Schulen mit 3233 Schülern, von denen 1140 Schüler auf die 4 großen deutschen Schulen in Buenos Aires, 1056 auf die 23 Schulen der Provinz Santa Fé, 669 auf die 17 der Provinz Entre Rios, 204 auf die 5 der Provinz Córdoba, und 95 Schüler auf die 4 Schulen

---

[1]) Die Schule in Helvetia ist später in eine Regierungsschule mit spanischer Unterrichtssprache umgewandelt.

[2]) Auch in Concordia soll 1886 eine deutsche Schule gegründet worden sein, doch ist sie wahrscheinlich eingegangen, jedenfalls fehlen nähere Nachrichten.

[3]) Nach der von Dr. Ruge aufgestellten und im Jahresbericht der Germania-Schule 1906 veröffentlichten Statistik, dort findet sich auch ein genaues Verzeichnis der deutschen Schulen in den La Plata-Ländern.

der Provinz Buenos Aires kamen. Diese Zahlen haben sich seit 1905 noch erhöht. Einmal sind neue Schulen gegründet worden, (Tucuman 1907, 40 Schüler; San Carlos de Bariloche am Lago Nahuel Huapi 1908), dann aber gibt es in den Provinzen Entre Rios, Santa Fé und Córdoba immer noch einige, wenn auch unbedeutende Schulen, über die bisher nichts Genaueres zu erfahren war, die aber immerhin dem deutschen Schulwesen zugerechnet werden müssen, außerdem ist an vielen Schulen (besonders zu erwähnen ist die „Deutsche Schule" in Buenos Aires: über 500 Schüler und die Germania-Schule: über 400 Schüler) die Schülerzahl in den beiden letzten Jahren nicht unerheblich gestiegen. So kann man für 1908 etwa 65 Schulen mit mindestens 3500 Schülern annehmen.

Nun sind allerdings diese Schulen weder gleichwertig noch gleichartig, denn es sind alle Arten von Schulen darunter, von der dürftigsten Camp-Schule in den Russenkolonien von Entre Rios bis zu den modernen höheren Knaben- und Mädchenschulen in Buenos Aires. Der höheren Knabenschule in Belgrano und der Germania-Schule (für die Realschule) wurde 1906 vom Reich die Berechtigung zur Ausstellung von Einjährig-Freiwilligen-Zeugnissen verliehen. Die „Deutsche Schule" in Buenos-Aires und die Stadtschule in Rosario könnte man als höhere Bürgerschulen bezeichnen; die Mädchenschule von Fräulein Libau [1]) in Belgrano und die der Germania-Schule sind höhere Mädchenschulen, als solche ließen sich auch wohl die Mädchenklassen der „Deutschen Schule" in Buenos Aires und der Rosariner Stadtschule bezeichnen. Alle übrigen deutschen Schulen der Republik sind Volksschulen, darunter eine ganze Reihe, die als durchaus gut und leistungsfähig bezeichnet zu werden verdienen. Von den kleineren Camp-Schulen genügen allerdings viele nur bescheidenen, manche kaum den bescheidensten Ansprüchen, die dann bei ewigem Geld- und häufigem Lehrermangel ein kümmerliches Dasein fristen. Das gilt im besonderen Maße von dem Schulwesen in den Deutsch-Russenkolonien der Provinz Entre Rios. Es existieren hier an einheimischen Bildungsanstalten eine Reihe von dürftigen Regierungsschulen, in denen nur in spanischer Sprache unterrichtet wird; daher halten sich die Russen, die an ihrer deutschen Sprache ebenso zähe

[1]) Diese Schule ist neuerdings mit der höheren Knabenschule in einem Gebäude vereinigt. Der Schulverein beabsichtigt, sie später einmal ganz zu übernehmen.

hängen wie an ihrer Kirche, für möglichst billiges Geld, oft schon von 5 Pesos Monatsgehalt an [1]), deutsche Lehrer. Und daß dann dies Lehrermaterial und damit der Erziehungs- und Unterrichtserfolg nicht vom besten sein kann, liegt auf der Hand. Verbummelte Existenzen bilden in vielen Fällen die Erzieher der Jugend, so daß die Verhältnisse in der dürftigsten Picadenschule des brasilianischen Urwaldes nicht schlimmer sein können als hier im Mesopothamien Argentiniens. Unterrichtsfächer sind häufig nur Religion, Deutsch und etwas Rechnen. Da die Alten in der Regel weder lesen noch schreiben können, ist ihr Respekt vor diesen Künsten nicht allzu groß, deshalb wird möglichst wenig für Schulzwecke ausgegeben, sodaß Lehrmittel und Schulbücher oft fast gänzlich fehlen. Da können denn die Erfolge nicht groß sein, und doch dürfen auch diese Verhältnisse nicht unterschätzt werden, zumal sich auch hier in den letzten Jahren schon manches gebessert hat, bedeutet doch auch dieses Schulwesen einen Versuch, das Fremde abzuwehren und ererbtes Volkstum rein zu erhalten.

Der Staatsangehörigkeit nach sind mit ganz wenigen Ausnahmen alle Schüler in den deutschen Schulen Argentiner [2]), da alle im Lande geborenen Kinder gesetzlich als Argentiner gelten, der Abstammung nach sind gut 80 Prozent [3]) von ihnen deutsch, und zwar 50 Prozent reichsdeutsch, ungefähr 28 Prozent Deutschschweizer und (auffallender Weise) nur 2 Prozent Österreicher, etwa 20 Prozent sind Romanen, hauptsächlich Argentiner und Italiener. In den Städten Buenos Aires und Rosario ist das Verhältnis ein etwas anderes als auf dem Lande, wo die Schweizer einen größeren Teil stellen, gibt es doch in den Kolonien Schulen, die fast ausschließlich von schweizer Kindern besucht werden, während in den Städten das reichsdeutsche Element vorherrscht. In Buenos Aires sind von allen Schülern gegen 90 Prozent Deutsche, darunter etwa 68 Prozent Reichsdeutsche und 20 Prozent Schweizer, auf dem Lande nur 75 Prozent Deutsche und zwar nur 10 Prozent Reichsdeutsche, dagegen 65 Prozent Schweizer.

---

[1]) Nach der Schilderung eines genauen Kenners der Russenkolonien (Angabe vom Jahre 1904).

[2]) Nach Angabe von M. Hopf sind 95 Prozent Argentiner.

[3]) Diese Zahlen nach einer 1903/04 aufgestellten Statistik, sie werden sich inzwischen etwas verschoben haben, da damals die Deutsch-Russen nicht berücksichtigt worden sind.

Der größere Prozentsatz Romanen auf dem Lande (etwa 25 Prozent gegen 10 Prozent in den Städten) erklärt sich daraus, daß auf dem Lande die Regierungsschulverhältnisse häufig äußerst mangelhaft sind, sodaß die deutsche Schule zuweilen die fehlende oder doch unzulängliche Regierungsschule ersetzen muß, auch sind die deutschen Schulen hier, um nur bestehen zu können, gezwungen, mehr fremde Elemente aufzunehmen, als sie wohl wünschen.

An den deutschen Schulen Argentiniens unterrichteten (einschließlich der Hilfslehrkräfte) 1903 etwa 150, 1905 185 Lehrkräfte. Bei ihnen ist das Verhältnis der Nationalitäten ähnlich wie bei den Schülern, es sind etwa 80 Prozent Deutsche und zwar etwa 45 Prozent Reichsdeutsche und 35 Prozent Schweizer.

Die meisten Schulen leiden sehr unter der Schwierigkeit, geeignetes Lehrermaterial zu bekommen, auf dem Lande muß man sich daher häufig mit Autodidakten behelfen. Nach der 1904 von Dr. Ruge aufgestellten Statistik waren über ein Drittel aller in Argentinien wirkenden Lehrkräfte Autodidakten.

Bei weitem nicht alle Schulen räumen der deutschen Sprache im Lehrplan eine so hervorragende Stelle ein, daß man sie als eigentliche Unterrichtssprache bezeichnen könnte. Nur bei wenigen Schulen überwiegt die deutsche Sprache stark im Lehrplan, wie in Buenos Aires, Belgrano, Barracas, San Carlos Sud, Rosario und Cordoba [1]). Bei der großen Mehrzahl sind beide Sprachen, Deutsch und Spanisch, gleichgestellt, in manchen Landschulen wie in Roldan, Carcaraña u. a. überwiegt die spanische Sprache im Unterricht aus lokalen Gründen, jedoch ohne daß darum die Schule ganz ihren deutschen Geist und Charakter verlöre. Eine Reihe von Schulen freilich behandelt das Deutsche lediglich als fremdsprachliches Unterrichtsfach und räumt ihm einen so geringen Platz im Lehrplan ein (2 Wochenstunden!), daß man sie nur sehr bedingt als deutsche Schulen bezeichen kann.

In den größeren Schulen wird außer in den beiden Grundsprachen, Deutsch und Spanisch, auch noch in fremden Sprachen (Englisch, Französisch) unterrichtet, die höhere Knabenschule zu Belgrano und die Realschule der Germania-Schule fügen noch Latein als fünfte Sprache hinzu.

---

[1]) Nach einer in der „Deutschen La Plata-Zeitung" vom 26. Sept. 1907 veröffentlichten Angabe.

Mit Ausnahme von wenigen Schulen sind alle diese Anstalten von lokalen Schulvereinen gegründet, von denen sie auch erhalten werden. Die Mitglieder zahlen einen festen Jahresbeitrag, der zwischen $ 2 m/n [1]) (San Carlos Sud) und $ 60 m/n (Belgrano) schwankt. In den meisten Fällen gehören die Eltern der Kinder diesem Schulverein an, zumal häufig für Nichtmitglieder die Schulgelder erhöht sind, doch ist die Zugehörigkeit zum Verein mit wenigen Ausnahmen kein Zwang.

Die monatlichen Schulgelder sind in den Städten natürlich höher als auf dem Lande. Auf dem Lande schwanken sie für die untersten Klassen zwischen $ 1.50 und $ 3.—, für die oberste zwischen $ 3 und $ 6, in den Städten dagegen zwischen $ 10 und $ 30 [2]) für die obersten Klassen, daneben ist aber durch Freistellen und Schulgeldermäßigungen soweit wie möglich für die weniger Bemittelten gesorgt.

Durch die Schulgelder können nun bei den meisten Schulen die Unterhaltungskosten nicht gedeckt werden, diese reichen in der Regel kaum zur Deckung der Lehrergehälter aus; die übrigen Unkosten müssen dann eben durch die Mitgliederbeiträge, oder, da diese meistens auch noch nicht ausreichen, durch besondere Sammlungen, Bazare, Aufführungen oder andere geldeinbringende Festlichkeiten aufgebracht werden. Geldmangel gehört wie überall im Auslande so auch in Argentinien zu den beständigen Sorgen der Schulvorstände. Die jährlichen Gesamtkosten für die Erhaltung der deutschen Schulen in Argentinien mögen die Summe von $ 250000 m/n überschreiten.

Das deutsche Reich gewährt einer Reihe von Stadt- und Landschulen nicht unbeträchtliche Unterstützungen, auch bringen die Vertreter des Reiches, die Konsuln, vor allem aber die deutsche Gesandtschaft dem deutschen Schulwesen in Argentinien das regste Interesse entgegen, sie unterstützen und fördern es, wo und wie sie nur können.

---

[1]) $ 1 m/n = Mk. 1.78.

[2]) Belgrano, doch ist für die Prima das Schulgeld in Übereinstimmung mit den betr. Eltern noch bedeutend höher angesetzt worden.

5. Aufgaben, Ziele und Leistungen der deutschen Schule im Auslande.

Bei der großen Menge von deutschen Auslandschulen und der Mannigfaltigkeit ihrer Lebens- und Arbeitsverhältnisse muß naturgemäß die Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungsanstalten sehr verschieden sein. Einigen Schulen hat das Deutsche Reich durch Verleihung des Rechtes zur Erteilung des Einjährig-Freiwilligen- oder gar des Reifezeugnisses die Gleichwertigkeit ihrer Leistungen mit denen heimatlich-reichsdeutscher Schulen bestätigt, und von anderen Schulen steht auch ohne amtliche Bestätigung fest, daß sie sich mit ähnlich gearteten Schulen der Heimat in jeder Weise messen können. Aber auf das ganze, große Gebiet des deutschen Auslandschulwesens läßt sich ein so günstiges Werturteil nicht ohne weiteres verallgemeinern. Der Umstand, daß es deutsche Lehrer sind, die nach mehr oder weniger deutschen Methoden in mehr oder weniger nach deutschem Muster eingerichteten Schulen eine teilweise der Abstammung nach deutsche Jugend unterrichten, garantiert noch nicht die Leistungsfähigkeit der ganzen deutschen Auslandschule, zumal die warnenden Stimmen, die gelegentlich, vom feineren Ohre wenigstens, vernommen werden — es sind hier nicht die Zeitungsnachrichten und gedruckten Schulberichte gemeint, denn die loben nur und übertreiben wie die Depeschen vom Kriegsschauplatz [1]) — wohl geeignet sind, einen nur auf äußerer Entwicklung und zahlenmäßigem Fortschritt fußenden Optimismus recht zu dämpfen. Und die Tatsache, daß ein großer Teil der deutschen Schulen im Auslande seine Aufgabe nicht löst und sein Ziel nicht erreicht, läßt sich nicht fortdisputieren und fortprotestieren [2]). — Welches ist denn nun aber das Ziel des deutschen Auslandschulwesens?

---

[1]) Häufig ist es wohl die natürliche Freude am Selbstgeschaffenen, ein begreiflicher Optimismus, der den Pinsel etwas tiefer in die Farbe taucht und die Lichter etwas heller aufsetzt, als gerade nötig, zuweilen aber handelt es sich geradezu um unlautere Reklame, die im Schulwesen nicht scharf genug getadelt werden kann. Dazu müssen dann Schulfeste und öffentliche Examina dem Publikum Sand in die Augen streuen, und das merkt nicht, daß alles nur Drill war, was man ihm zeigte, und weiß nicht, daß die diesem Drill gewidmete Zeit der wirklichen Schularbeit gestohlen ist.

[2]) Als 1902 E. A. Seeliger — er war selbst Lehrer im Auslande gewesen — das deutsche Auslandschulwesen einer scharfen Kritik unterzog,

Das deutsche Bildungswesen des Auslandes hat zunächst dasselbe Ziel, wie das der Heimat: „Durch Erziehung und Bildung die Jugend für die Mitarbeit an den ihrem Volke zufallenden Kulturaufgaben tüchtig zu machen", aber die deutsche Jugend, die im Auslande heranwächst, gehört zwei Völkern und zwei Ländern an, der Abstammung nach ist sie deutsch, Deutschland ist die Heimat ihrer Eltern und Vorfahren, das Land aber, in dem sie geboren ist, wo sie heranwächst, ist ein anderes, und mit seinem starken, natürlichen, beständigen Wirken steht es ihr näher als jenes, es ist ihre physische Heimat und beansprucht häufig auch noch durch Landesgesetz ihre Staatsangehörigkeit. Damit teilt sich, oder besser gesagt, verdoppelt sich das Ziel des Unterrichtswesens. Einmal soll die deutsche Schule dafür sorgen, daß die geistige Heimat dieser Jugend Deutschland bleibt, daß sie selber dem Handeln und Wandeln nach deutsch ist, um später deutsches Wesen, deutsche Art, deutsches Ansehen im Auslande erhalten und stärken zu können, zum andern muß sie, unter sorgsamster Beachtung der speziellen Landesbesonderheiten und Landesinteressen des Geburtslandes der ihr zugewiesenen Jugend, diese zu vollkommen tüchtigen Staatsbürgern jenes Landes und zu willigen und erfolgreichen Mitarbeitern an seiner besonderen kulturellen Bestimmung heranbilden. Danach würde das gesamte Erziehungs- und Unterrichtsziel etwa lauten: Die Schule soll die Kinder auf deutsche Art zu guten, brauchbaren und glücklichen Menschen erziehen, sie hat ihnen die Grundlagen der allgemeinen Bildung, des Wissens und der Weltanschauung des deutschen Volkes mitzuteilen, damit sie einst als vollkommen tüchtige Staatsbürger ihres Geburtslandes und als willige und erfolgreiche Mitarbeiter an seiner besonderen kulturellen Bestimmung zugleich als gute Deutsche deutsches Wesen, deutsche Art und deutsches Ansehen im Auslande erhalten und stärken! —

Die doppelte Ausbildung der Jugend auf sprachlichem Gebiet, der Unterricht im Deutschen und in der Landessprache, ist nur ein Teil

---

hat man ihn gerade im Auslande heftig geschmäht. Hätten sich die, die sein Vorwurf nicht traf, damit begnügt, einer unberechtigten Verallgemeinerung seines Tadels zu widersprechen, sie hätten recht gehabt, so übertönten sie nur die Stimme des Warners. Und Seeliger ist nicht der einzige, dem das so gegangen ist. Überhaupt scheint man im Auslande gegen Kritik außerordentlich empfindlich zu sein. — Vergl. Pädagogische Reform 1901 und Deutsche Schule i. A. 1901.

des gesamten Doppelzieles. Aber schon sie erschwert Unterricht und Erziehung ungeheuer, grenzt doch die vollkommene Lösung allein dieser Frage fast an das Unmögliche, wenn Jakob Grimm Recht hat mit seinen Worten: „Wirklich müßte jeder, der zwei Sprachen wissen will, doppelte Leiber und Seelen haben“ und Fr. A. Wolf: „Es gehört eine große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die jeden nur an eine Sprache wie an ein Vaterland gewiesen hat, sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Reden zu bemächtigen.“ Aber selbst bei einer weniger scharfen Auffassung des sprachlichen Doppelzieles, wird man erkennen, daß die Leistungen und Erfolge hinter dem prinzipiell Geforderten vielfach zurückbleiben. Und nicht ganz mit Unrecht hört man häufig das scharfe Urteil: in den deutschen Auslandschulen lernten die Kinder weder Deutsch noch die Landessprache ordentlich. Die sprachliche Schwierigkeit setzt sich dann durch alle Fächer hindurch fort, die Aufgaben des ganzen Erziehungs- und Bildungswesens erweiternd und erschwerend. Und das ist erst die Frage nach der Schulleistung im allerengsten Sinne; wie steht es mit dem weiteren Ziele, mit der Erhaltung des Deutschtums bei den nachwachsenden Generationen?

Darauf eine einigermaßen befriedigende Antwort zu geben, ist sehr schwer, vielleicht unmöglich, die Urteile gehen da sehr auseinander, auch sind die Verhältnisse in den einzelnen außerdeutschen Ländern zu verschieden. Für Argentinien urteilen Kenner des dortigen Deutschtums, die selber neue Generationen haben heranwachsen sehen, über die Leistungen der Schulen für die Erhaltung des Deutschtums im allgemeinen recht pessimistisch. Zwar gibt es Beispiele, wo die Kinder noch bis in die dritte ja bis in die vierte Generation hinein Deutsch geblieben sind, doch handelt es sich in solchen Fällen immer um rein deutsche Familien, in die kein romanisches Blut hineingekommen ist, dann meistens um Familien, die ihre Kinder für eine gewisse Zeit dem Einfluß der physischen Heimat ganz haben entziehen und sie nach Deutschland schicken können. Eine Ausnahme bilden vielleicht die rein deutschen und zwar schweizer- oder russischdeutschen Campkolonien, die sich durch eine natürliche Abschließung gegen fremde Elemente in einer für die Erhaltung des Deutschtums besonders günstigen Lage befinden [1]). Doch das sind, wie gesagt, Ausnahmen, als Regel wird

[1]) In der argentinischen Presse wurde mehrfach übel vermerkt, daß die im Lande geborenen Deutsch-Russen bei ihrer Einziehung zum Militärdienst kaum spanisch verstanden.

gewöhnlich hingestellt, daß es unmöglich ist, die Kinder über die zweite Generation hinaus dem Deutschtum zu erhalten. Der Grund für diese Erscheinung liegt in der Zerfahrenheit des deutschen Auslandschulwesens, ihm fehlt die Einheitlichkeit, die stark machende Einigkeit. Denn das Ziel ist zu erreichen, die Leistungen der Schule können gesteigert werden durch ein Mittel, das ist die Organisation des deutschen Auslandschulwesens.

Jeder kulturelle Organismus, der lebendig sein und wirken soll, muß einheitlich sein. Zwar soll nicht jeder Teil in uniformer Symetrie in tote Formen und äußere Schemata gepreßt sein, wohl aber muß das Ganze so aufgebaut und zusammengesetzt sein, daß überall ein Zuviel und Zuwenig vermieden, daß keine Kraft vergeudet, aber auch keine gespart wird, daß jeder Teil am rechten Platz die möglichst größte und beste, dem Gesamtziel als Teilziel eingefügte Arbeit leistet. Ist das deutsche Auslandschulwesen ein derartigen Ansprüchen auch nur nahekommender Organismus? Sicherlich nicht! Es sind kaum die Anfänge dazu vorhanden. Gibt es denn in irgend einem Kulturstaate der Welt ein Schulwesen, das eine solche Organisation besitzt? Auch die Frage ist zu vermeinen, umsomehr, wenn man dabei an Deutschland denkt, das sicher kein derartig einfach und einheitlich organisiertes Schulwesen aufzuweisen hat. Die Gründe dafür liegen in der Geschichte des Volkes, in der Geschichte seiner kulturellen Entwicklung, in der Entwicklung seiner allgemeinen kulturellen Aufgaben und Leistungen.

In Deutschland hatte Jahrhunderte lang die Kirche das gesamte Schulwesen allein in Händen gehabt. Sie hatte einst die lateinische Kloster- und Domschule geschaffen, aus der sich nach einem langen, über kirchliche und nationale Klippen, über Humanismus und Neuhumanismus führenden Wege das heutige Gymnasium entwickelt hat. Der Kirche war es auch gelungen, das Bürgerschulwesen der Städte, das seit dem 12. Jahrhundert entsteht, in der Hand zu behalten. Und als sich dann, angeregt durch die mächtige völkische Bewegung der Reformation, in den dieser folgenden Sturmzeiten die Volksschule herausbildet, ist es wieder die Kirche, wenn auch nun zunächst die evangelische, die sich die Zügelführung sichert. Langsam löst sich dann das Schulwesen aus den Händen der Kirche, um in die des Staates zu fallen. Die Anfänge hierzu zeigen sich bereits in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts, durchgeführt wird dies neue Verhältnis in

den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts, als die deutschen Staaten in der Erhebungszeit und der ihr folgenden Gährungsperiode ihre Verwaltung neu gestalten. Auf rein staatlichem Boden erwächst dann auch das moderne Realschulwesen, das unter dem Druck der neuen und großen Kulturaufgaben, die das neue Jahrhundert dem deutschen Volke stellt, die Interessen und Forderungen des praktischen Lebens im Schulwesen zur Geltung zu bringen sucht. Dazu ist nun in den allerletzten Jahrzenten noch eine dritte Macht auf den Plan getreten, die für die Schule und um die Schule kämpft, das ist die Lehrerschaft, die — es klingt fast paradox — bis dahin auf die Gestaltung des Schulwesens so gut wie gar keinen Einfluß gehabt hatte. In dem starren deutschen Staatsschulwesen war der Lehrer und damit die Lehrerschaft in ihrer Gesamtheit das Rad in der großen Maschine, das zwar seine wichtige Teilaufgabe zu erfüllen hat, dem aber eine Beeinflußung des Ganzen versagt ist.

Auch zu einem einheitlichen organischen Aufbau der Schulgattungen hat es bis heute in Deutschland nicht kommen können. Seit das Realschulwesen die Brücke zwischen der Volksschule und dem Gymnasium zu schlagen, seit es über den elementaren Standpunkt jener hinwegschreitend diesem die Schlüssel zur akademischen Bildung zu entreißen suchte, ist die Mannigfaltigkeit der Schulgattungen verwirrend geworden. Und diese verwirrende Mannigfaltigkeit wird durch die besondere Entwicklung des Schulwesens in jedem deutschen Einzelstaat, durch den Einfluß der Vielheit der Berufsarten und der Arbeitsteilung, wie sie die Lösung der neuen und vielseitigen Kulturaufgaben und die vielfache Verschiebung der Standesinteressen mit sich bringen, so unübersehbar, daß sie sich kaum theoretisch zu einer Einheit zusammenfassen läßt.

Wie steht nun zu diesem zwar fest, aber nicht einfach und einheitlich organisierten Schulwesen in Deutschland das deutsche Bildungswesen des Auslandes?

Es wäre sicherlich das Natürlichste und Einfachste gewesen, wenn man das deutsche Auslandschulwesen von vornherein dem Schulwesen der Heimat hätte anschließen können; man hätte es dann einem der im Schulwesen Deutschlands organisatorisch tätigen Faktoren unterordnen müssen. Von den hier in Betracht kommenden Faktoren, Kirche und Staat, scheidet die Kirche wohl von vornherein aus. Der Einsichtige wird ihr zwar, in diesem Fall der evangelischen, ein großes

Verdienst um die Gründung und Erhaltung deutscher Auslandschulen ungeschmälert zugestehen, aber einen Einfluß auf die Gestaltung des Gesamtgebietes wird er ihr, nun wo man sie in der Heimat glücklich halbwegs von der Schule getrennt hat, sicherlich nicht einräumen. So bliebe noch die Möglichkeit, die deutsche Staatsschule auf das Ausland zu übertragen, und auch die fällt fort, da politische Rücksichten die Einmischung des Reiches in das Auslandschulwesen von vornherein unmöglich machen.

Nachdem so Kirche und Staat für die Organisation unseres ausländischen Bildungswesens ausscheiden, tritt die letzte der vorhin erwähnten Parteien, die Lehrerschaft und zwar die deutsche Auslandlehrerschaft, in den Vordergrund, und ihr wird denn auch wohl in der Hauptsache die große Aufgabe zufallen, gemeinsam mit dem Besitzer der Auslandschule, dem Auslanddeutschtum, das gesamte deutsche Bildungswesen einheitlich zu organisieren und so ihrer eigenen erzieherischen Arbeit eine stärkende Stütze und ihren Zielen die Erreichungsmöglichkeit zu geben.

---

6. Organisationsversuche.

Ehe man den Plan für ein Gebäude aufstellt, ehe man ein System zu gewinnen sucht, das den besonderen Verhältnissen vorsichtig angepaßt, zu einer festen und einheitlichen Organisation des deutschen Auslandschulwesens führen muß, hat man sich von der Beschaffenheit des Baumaterials zu überzeugen und zu untersuchen, ob die Vorarbeiten, die Sichtung und Bearbeitung des Materials, gemacht sind, ob die Basis für eine einheitliche Organisation vorhanden ist u. s. f.

Allzuviel ist da bisher nicht geleistet. Doch hat man sich bemüht, den Boden zu sondieren, die Bausteine zu sammeln und zu zählen, auch sind hier und da Organisationsversuche in einzelnen außerdeutschen Ländern, die ein größeres deutsches Schulwesen aufzuweisen haben, gemacht worden, so z. B. in Rumänien [1]).

---

[1]) Vergl. Deutsche Schule i. A. II. S. 259—278. III. S. 158—163 und S. 291—308.

In Rumänien hatten sich die Lehrer der deutschen Schulen, veranlaßt durch einen von Dr. Schmidt, dem damaligen Direktor der evangelischen Realschule in Bukarest, erlassenen Aufruf im Jahre 1902 zu einem Lehrerverbande zusammengeschlossen. Schon auf dem ersten Verbandstage war die Organisationsfrage erörtert worden, und zwar war man von der Lehrplanfrage aus an die Lösung des Organisationsproblems herangegangen. Dr. Schmidt sagt darüber: „Ich erwarte von einem gemeinsamen Lehrplan den bedeutendsten Vorteil auf dem Gebiete der Organisation. Er würde sämtliche Schulen Rumäniens zu einer organischen Einheit verbinden, als deren Oberbau die Realschule zu Bukarest erscheinen müßte. Denn da es in Anbetracht der gegenwärtigen Zahl und Lage der Deutschen in Rumänien als ausgeschlossen gelten darf, daß noch in einer anderen Stadt Rumäniens eine höhere deutsche Schule gegründet werden könnte, so ergibt sich als eine natürliche Form der Arbeitsteilung das erwähnte Verhältnis des Ober- und Unterbaues. . ."

Welchen Erfolg dieser Organisationsversuch für das rumänische Schulwesen gehabt hat, ist von außen her schwer zu erkennen. Amrhein bezeichnet es als eine „vorbildliche Verbindung der deutschen Schulen untereinander durch eine feste Organisation". Richtig war jedenfalls der Gedanke, daß der Organisation des Schulwesens die der Lehrerschaft vorangehen müsse. Und für eine solche Organisation der Lehrerschaft sind in verschiedenen außerdeutschen Ländern die ersten Schritte bereits getan. In Australien, in Brasilien, in Argentinien, Belgien, Rumänien, Chile haben sich Lehrervereine gebildet, die danach trachten, miteinander in Verbindung zu treten, Landesverbände zu bilden, um sich schließlich zu einem Gesamtverbande zusammenzuschließen, ein Ziel, an dessen Erreichung besonders von Belgien aus mit großer Energie gearbeitet wird.

Zu den Ländern, die man mit an erster Stelle zu nennen pflegt, wenn von einem größeren deutschen Auslandschulwesen die Rede ist, gehört Argentinien. Auch hier liegen bereits Organisationsversuche vor.

Der Gedanke, die deutschen Schulen Argentiniens einheitlich zusammenzufassen, tauchte zum ersten Male im Jahre 1899 in Rosario auf. Von hier aus forderte man damals eine Reihe von Vorständen deutscher Schulen Argentiniens auf, sich zusammenzutun, zunächst um der Lehrerpensionsfrage näher zu treten, denn diese Frage sah man damals

als den Kernpunkt der schwierigen Lehrerverhältnisse an. Man hatte vor, sich deshalb an das Reichskanzleramt zu wenden, um mit Hilfe des deutschen Reiches die ungünstigen Lehrerverhältnisse und damit auch die Schulverhältnisse zu bessern. Der Gedanke scheint jedoch nicht ungeteilte Zustimmung gefunden zu haben, auch hinderten Gründe lokaler Art seine Ausführung. Doch mag er zu dem im nächsten Jahre von Buenos Aires ausgehenden Plane der Gründung des allgemeinen deutschen Schulverbandes die Anregung gegeben haben.

Gegen Ende des Jahres 1900 setzte man sich von Buenos Aires aus mit einer Reihe von Vorständen deutscher Schulen des Landes in Verbindung, um den „Allgemeinen deutschen Schulverband" zu gründen. Ein großer Teil der eingeladenen Schulen ging freudig auf den Gedanken des Zusammenschlusses ein. Mehrere größere Schulen der Hauptstadt allerdings, auch einige Campschulen standen der Angelegenheit fern. Ob sie von vornherein bei der Einladung zur Teilnahme übergegangen waren, weil man annahm, daß sie prinzipiell mit dem aufgestellten Programm nicht übereinstimmen würden, oder ob sie selber sich zurückhielten, weil sie das Unternehmen für falsch angefaßt hielten, ist nicht bekannt geworden; Tatsache ist jedenfalls, daß auf der Gründungsversammlung des „Allgemeinen deutschen Schulverbandes", die Ostern 1901 in Rosario abgehalten wurde, mehrere wichtige deutsche Schulen fehlten. Im übrigen war die Versammlung stark besucht, wenn auch die Zahl der offiziell vertretenen Schulen gering war. Von Buenos Aires hatte man einen Statutenentwurf vorgelegt, der nun Satz für Satz durchberaten wurde. Besonders lebhafte Debatten riefen die Artikel 1, 8, 10, 11 hervor [1]).

[1]) Art. 1: „Der A. D. S. V. bezweckt den Zusammenschluß sämtlicher konfessionsloser und paritätischen deutschen Schulvereine Argentiniens, wie auch der übrigen Länder Südamerikas, behufs möglichster Einheitlichkeit der in Anwendung kommenden Lehrmittel und Lehrpläne, unter Wahrung ihrer autonomen Satzungen und unter Berücksichtigung der jeweiligen lokalen Zustände, sowie Beschaffung der Lehrkräfte und eigener speziell für die südamerikanischen Verhältnisse passenden Lehrmittel."

Art. 8a: „Der Ausschuß hat die von den verbündeten Schulvereinen ihm zugehenden Angelegenheiten zu erledigen und auf Antrag bei Vakanzen von Lehrerstellen die nötigen Schritte zu deren Wiederbesetzung einzuleiten. Die

Dies rege Interesse, das sich in der Gründungsversammlung des „Allgemeinen deutschen Schulverbandes“ gezeigt hatte, hielt aber nicht lange vor, es erlosch bei allen mit Ausnahme von drei Schulen (Deutsche Schule in Buenos Aires, Barracas und Quilmes, von denen die Anregung zur Gründung des Verbandes ausgegangen war) sogar vollständig. Mehrere Schulen traten bald wieder aus, die anderen kümmerten sich nicht mehr um den Verband, worüber die beiden vom Verbandsausschuß noch verschickten Rundschreiben bittere Klage führen [1]). Zur Einziehung der statutenmäßigen Jahresbeiträge ist es nur einmal [2]), zu einem zweiten Verbandstag [3]) überhaupt nicht mehr gekommen, so daß der Verband heute kaum mehr als zu Recht bestehend anerkannt werden kann. Als ein Rest von ihm mag ein lockerer Verband einiger befreundeter Schulen in und um Buenos Aires angesehen werden, der für die übrigen Schulen des Landes nur von geringer Bedeutung ist. Von seinen Zielen und Plänen hat der A. D. S. V. nur einen kleinen Teil erreichen und verwirklichen können, das ist die Herausgabe der Fibel und des Lesebuches für deutsch-südamerikanische Schulen; auch für die Herausgabe eines 1904 erschienenen Liederbuches für deutsche Schulen in Südamerika mag die Veranlassung in dieser vom Schulverband ausgehenden Lehrbücherbewegung zu suchen sein. An die Lehrerpensionsfrage hat man gelegentlich gerührt, es

---

Anstellung ist von dem Gutachten des betreffenden Schulvorstandes abhängig zu machen.“

Art. 10: „Der A. D. S. V. wird über die Mittel und Wege zu beraten haben, welche zur Gründung eines Lehrer-Pensionsfonds führen. Es ist notwendig für die Zukunft jener Erzieher zu sorgen, welche eine gewisse Reihe von Jahren an den verbündeten Schulen gewirkt haben, und welche infolgedessen ihrer Pensions-Ansprüche in der alten Heimat — soweit solche bestehen — verlustig gehen müßten.“

Art. 11: „Ein Schulverein, welcher einen Lehrer aus zwingenden moralischen Gründen entläßt, hat dem Ausschuß von den Gründen der Entlassung Mitteilung zu machen, welcher darüber entscheidet, ob der betreffende Lehrer in anderen Schulen des Verbandes wieder angestellt werden kann. Dem Lehrer steht es frei, seinen Fall vor dem Delegiertentag zur Entscheidung über die Zulässigkeit der Wiederanstellung bei einer anderen der verbündeten Schulen zu bringen.“

[1]) Rundschreiben vom April 1903 und Januar 1904.

[2]) Schon beim ersten Male unterließen verschiedene Schulen die Zahlung.

[3]) Die Einberufung eines zweiten Verbandstages für 1902 nach Rosario war schon auf der Gründungsversammlung beschlossen.

ist aber über einen Entwurf, der keinen Anklang fand, nicht herausgekommen.

Fragt man nun, woran der „Allgemeine deutsche Schulverband" zu Grunde gegangen ist, so wird gewöhnlich die Interesselosigkeit und Unreife der beteiligten Schulen und Schulvereine als Ursache angegeben und teilweise nicht mit Unrecht, doch nur teilweise, die Hauptschuld lag in dem Programm des Verbandes selbst.

Der „Allgemeine deutsche Schulverband" war von vornherein tendenziös. Er vertrat unter den deutschen Schulen Argentiniens eine ganz bestimmte Richtung. Der in Frage kommende Punkt betrifft den Religionsunterricht oder genauer die konfessionelle Abhängigkeit der Schulen [1]), und es zeigte sich gleich bei der Gründung, daß man alle Schulen, die mit irgend einer Kirchengemeinde in Verbindung ständen, ausschließen wollte. Damit mengte der Verband seinem Hauptziel, der Sammlung und Zusammenfassung der Schulen, der Pflege und Erhaltung des Deutschtums ein heimliches Nebenziel bei, er konnte deshalb von Anfang an gar nicht das sein, was sein Name sagte, ein „allgemeiner" Verband, da er ja alle die Schulen, die mit seiner eigenen schroffen, prinzipiellen Stellung in religiösen oder konfessionellen Fragen nicht einverstanden waren, ausschloß, darunter Schulen, die einem richtig fundamentierten Verbande eine Hauptstütze hätten sein können. Dazu kam ein anderer schwerer Fehler. Der „Allgemeine deutsche Schulverband" übersah und überging die Lehrerschaft vollständig. Er verzichtete nicht nur auf seine besten und natürlichsten Mitarbeiter, er machte sie sich sogar durch einen seiner Statutenparagraphen [2]) noch zu Gegnern [3]).

---

[1]) In Art. 1 der Verbandsstatuten ist allerdings von „konfessionslosen und paritätischen" Schulen die Rede, der Verlauf der Debatte aber ließ deutlich erkennen, daß der Verband alle Schulen, die mit irgend einer Kirchengemeinde in Verbindung ständen, direkt auszuschließen beabsichtigte; in dem Entwurf fehlte das Wort „paritätisch".

[2]) Art. 11, der im Entwurf bedeutend schärfer gefaßt war, auf der Versammlung dann aber, wie manche andere Artikel, gemildert wurde.

[3]) Wenigstens nahm der Pädagogische Verein „Union" mit Bezug auf die Verhandlungen des A. D. S. V. einen Zusatz in seine Statuten auf, der von der Wahrung der Standesinteressen handelte, und auch die Gründung des Deutschen Schulvereins Buenos Aires war eine Folge der Gründung des A. D. S. V.

Einige Jahre gingen darüber hin, da begann die Lehrerschaft ihrerseits sich zu regen, wenn auch zunächst nicht mit der ausgesprochenen Absicht, das Organisationswerk des deutschen Schulwesens in die Hand zu nehmen, so doch willens, die Vorarbeiten zu machen, eine Näherung, vielleicht Einigung der Lehrerschaft herbeizuführen.

Die deutsche Lehrerschaft Argentiniens hatte bis dahin verhältnismäßig sehr wenig Gemeinsinn und korporatives Interesse gezeigt. Es gab zwar zwei Vereine, den im Jahre 1900 gegründeten Pädagogischen Verein „Union“ [1]), der zweimal jährlich seine Mitglieder, Lehrer und Schulfreunde der Provinzen Santa Fé und Córdoba, versammelte und im kleinen Kreise für die Hebung des deutschen Schulwesens jener Provinzen nicht ohne Erfolg wirkte, und den 1902 gegründeten „Deutschen Lehrerverein Buenos Aires“ [2]), der zunächst wenig hervortrat; aber die Bedeutung beider Vereine für das Ganze des deutsch-argentinischen Schulwesens war gering geblieben.

Da berief der deutsche Lehrerverein Buenos Aires, der plötzlich anfing sich zu regen, für den 17. und 18. September 1906 einen allgemeinen Lehrertag ein [3]), der auch unter sehr reger Beteiligung von Lehrern aus allen Teilen des Landes in Buenos Aires abgehalten wurde. Wenn auch als Zweck dieses ersten Lehrertages der angegeben war, die deutsche Lehrerschaft Argentiniens zum ersten Male zusammenzurufen, damit man sich kennen lerne, durch kollegialen Verkehr einander näher rücke, Vertrauen zu einander gewinne, um dann in gemeinsamer Beratung die Gesichts- und Angelpunkte zu finden, von denen aus eine gemeinsame Arbeit zur Hebung des Lehrerstandes und des ganzen Schulwesens erfolgreich begonnen

---

[1]) Er bezweckt, die Standesinteressen der Lehrerschaft zu wahren, sich mit dem Studium pädagogischer Fragen zu beschäftigen, an der Ausdehnung praktischer Erziehung zu arbeiten, die Einführung geeigneter gleichmäßiger Lehrmittel zu erstreben, bei den Zusammenkünften Lehrproben abzuhalten.

[2]) Er bezweckt Förderung des deutschen Unterrichts und deutscher Erziehung, Wahrung der Berufs- und Standesinteressen, Pflege kollegialischen Verkehrs seiner Mitglieder. Er erstrebt Zusammenschluß aller argentinischen resp. südamerikanischen Lehrer. Er will neu ankommenden Kollegen mit Rat und Tat zur Seite stehen.

[3]) Das war 1904 schon einmal, aber ohne Erfolg versucht worden.

werden könnte, so wurde doch von vornherein der Versuch gemacht, das ganze Organisationsproblem zu besprechen und zu klären; das zeigte schon die vorher veröffentlichte Tagesordnung [1]). Wie so häufig bei derartigen Tagungen kam es leider zu einer eingehenden allgemeinen Besprechung der grundlegenden Fragen nicht, in der Hauptsache wohl aus Mangel an Zeit, dann aber auch, weil die versammelte Lehrerschaft auf die Organisationsfrage nicht genügend vorbereitet war. Die Drucklegung eines vom Lehrerverein Buenos Aires auszuarbeitenden Lehrplanes für die Campschulen wurde zwar beschlossen, einigen die Lehrbücherfrage betreffenden Vorschlägen und Grundsätzen zugestimmt, die Absicht, eine Fachzeitschrift herauszugeben, gut geheißen und vorgetragene Gedanken über Organisation des deutschen Schulwesens der weiteren Überlegung anheimgegeben, wirklich positive Vorschläge aber enthielt nur der Vortrag Dr. Ruges [2]).

---

[1]) Tagesordnung:

Die deutschen Schulen Argentiniens. Direktor Dr. W. Ruge.

Der Lehrplan. H. Säger.

Über die Notwendigkeit der Schaffung eigener Lehrmittel für unsere Auslandschulen. Subrektor Meyer.

Organisation des deutschen Auslandschulwesens in Argentinien. Rektor R. Gabert.

Gründung einer Fachzeitschrift. H. Säger.

[2]) Dr. Ruges Vorschläge lauteten:

1. Es ist sicher von Vorteil, daß die Schulvereine durch Vermittlung der Gesandtschaft Lehrer von Deutschland verpflichten, dabei wäre zu erwägen, ob nicht das Deutsche Reich die Kosten für die Aus- und Heimreise tragen und einen Teil des Lehrergehaltes (etwa ein Drittel) in Form eines der Schule zu gewährenden Reichszuschusses übernehmen könnte.

2. Bei der Auswahl der Bewerber, die für den Camp bestimmt sind, verdienen Lehrer ländlicher, einklassiger Schulen den Vorzug, sowie solche, die sich schon in Deutschland einer leichten Vorprüfung im Spanischen unterziehen.

3. Es wäre gut, daß die von Deutschland geschickten Lehrer zunächst ein Jahr an einer der größeren deutschen Schulen in Buenos Aires oder Rosario unterrichteten. Die Kontraktzeit wäre auf 5 Jahre festzusetzen. Diese Lehrer erhalten im Übungsjahre eine verminderte Zahl von Unterrichtsstunden, hospitieren im Spanischen, erhalten täglich von einem älteren Lehrer eine Stunde spanischen Unterricht, haben unter dessen Leitung später selbst spanisch zu unterrichten und wohnen in einer spanischen Familie.

4. Es wäre zu wünschen, daß deutsch-argentinischen Schülern und Schülerinnen der Besuch der deutschen Lehrerseminare gestattet und durch Stipendien erleichtert würde. Es wären Seminare zu wählen, die Gelegen-

Die Durchführung seiner Vorschläge, die eine Besserung und Hebung des Schul- und Lehrerwesens herbeiführen sollten, setzten aber, und das ist das Bezeichnende an der ganzen Lage der Verhältnisse, schon ein organisiertes Schulwesen oder wenigstens eine in sich einige, geschlossene organisierte Lehrerschaft voraus, und so blieb, wenn auch, wie später mitgeteilt wurde, vom Lehrerverein Buenos Aires mit der Kaiserlichen Gesandtschaft wegen der Durchführung jener Vorschläge und Beschlüsse verhandelt worden ist, als greifbares Resultat nur ein Versprechen der Reichsregierung, der deutschen Lehrerschaft Argentiniens in jeder Weise entgegenzukommen, übrig. Jene Beschlüsse erwiesen sich ohne die Basis einer Organisation des Schul- oder wenigstens Lehrerwesens als unausführbar und blieben vorläufig auf dem Papier stehen.

So hatte der erste deutsche Lehrertag sein nahe gestecktes Ziel, die Lehrerschaft erst einmal zusammenzubringen und den Einzelnen für die Sache der Gesamtheit zu interessieren, zwar erreicht, aber eine Lösung des Organisationsproblems brachte er nicht. Der erwähnte Lehrplan wurde zwar gedruckt, doch hat er sich bis heute nicht als Bindeglied und ausgleichendes Medium für die verschiedenen Schulen und somit als ein die Gesamtorganisation vorbereitendes Mittel erwiesen. Die Gründung der in Aussicht genommenen Lehrerzeitung, die viele der mit dem Organisationsproblem zusammen-

---

heit zum Sprachstudium bieten. Auf diese Weise würde der Zusammenhang mit den deutschen Schulen der Heimat gesichert werden, und ein Teil der Lehrerstellen besetzt werden; aber es müssen Mittel und Wege gefunden werden, in Argentinien selbst eine tüchtige deutsche Lehrerschaft heranzubilden.

5. Es ist zu erwägen, ob es nicht möglich wäre, in Argentinien eine aus seminaristisch und akademisch gebildeten Lehrern und Schulleitern zusammengesetzte Prüfungskommission zu ernennen unter Vorsitz eines Vertreters der Kaiserlichen Regierung, um den zahlreichen Autodidakten die Möglichkeit zu geben, sich ein für die deutschen Schulen Argentiniens gültiges Lehrerzeugnis zu erwerben.

6. Die Lehrerschaft muß bedacht sein, einen tüchtigen Nachwuchs heranzubilden, indem die geprüften Lehrer unter ihren befähigten Schülern und Schülerinnen die geeignetsten auswählen und sozusagen als Schullehrlinge zwei bis drei Jahre ausbilden, diese können dann noch ein Jahr an einer der größeren Schulen arbeiten, um dann vor der Prüfungskommission ihre erste und nach dreijähriger Tätigkeit, wie in Deutschland, ihre zweite Prüfung abzulegen. (Punkt 1—4 wurden angenommen, bei Punkt 5 und 6 sah man von einer Beschlußfassung ab.)

hängenden Fragen hätte klären können, unterblieb, anscheinend aus Mangel an Interesse in den zunächst beteiligten Kreisen.

Auch der zweite vom „Deutschen Lehrerverein Buenos Aires" und dem Pädagogischen Verein „Union" gemeinsam für den 15. und 16. September 1907 nach Rosario einberufene Lehrertag [1]) hat das Organisationsproblem des deutschen Schulwesens einer wirklichen Lösung nicht näher gebracht, denn die Annahme des vorhin erwähnten Lehrplanes, die keineswegs seine Einführung bedingt [2]), ist ebenso wenig wie die Empfehlung der Berlitzmethode für den Deutschunterricht von Bedeutung für die Organisationsfrage. Einen Fortschritt bedeutete aber das hier zum ersten Male auftretende Prinzip, daß nicht wie bei der Gründung des „Allgemeinen deutschen Schulverbandes" die Schulvorstände allein, oder wie auf dem ersten Lehrertage die Lehrerschaft für sich, sondern daß beide Faktoren gemeinsam über die Angelegenheiten des deutschen Schulwesens beraten und beschließen sollten und müßten. So nahmen denn außer den Lehrern auch eine Anzahl von Schulvorstandsmitgliedern und Schulfreunden am zweiten Lehrertage teil, als dessen wenn auch bescheidenes Resultat daher eben das gelten mag, daß es gelang, diesmal außer der Lehrerschaft auch die Schulvorstände von neuem für die gemeinsame Sache zu interessieren. Zu erwähnen ist noch, daß in dem Schlußvortrage die Organisationsfrage [3]), wenn auch in etwas unklarer

---

[1]) Tagesordnung:

Der Lehrplan für sechsklassige deutsche Schulen am Rio de La Plata. C. Sennewald.

Der Rechenunterricht als Sprachunterricht. J. Meyer.

Wie ist der erste Unterricht im Deutschen für fremdsprachliche Kinder zu erteilen? H. Offeney.

Gedanken über Schul- und Lehrerorganisation. A. Siewers.

[2]) Der Lehrplan war, wie sich auf dem Lehrertag herausstellte, nur in einer einzigen Schule (Santa Fé) eingeführt.

[3]) Die Thesen des Organisationsvortrages waren:

1. Die Organisation bezweckt die erleichterte Verständigung zwischen den Lehrern und den Schulvorständen in Fragen des Unterrichts, der Erziehung und des Standes.

2. Als gegenwärtig wichtigste Aufgaben des Lehrerverbandes erblickt die Versammlung:

a) Regelung eines einheitlichen Unterrichtsbetriebes in den Schulen am Rio de La Plata durch übereinstimmende Lehrpläne und Lehrbücher;

Weise, wieder zur Sprache kam, ohne daß jedoch die Kernpunkte des Problems weder in den Ausführungen des Redners, noch in der Debatte wirklich erörtert wurden. Die vorgetragenen Gedanken schienen in dem Vorschlage zu gipfeln, der frühere „Allgemeine deutsche Schulverband", dem wieder beizutreten den Schulvorständen empfohlen wurde, sollte von neuem gemeinsam mit dem „Deutschen Lehrerverein Buenos Aires", der sich durch Gründung von Zweigvereinen über das ganze Land zu verbreiten und zu einem Landeslehrerverbande zu erweitern hätte, das Organisationswerk in Angriff nehmen.

So bleibt denn die Lösung des Organisationsproblemes der Zukunft, die Klärung der Frage dem nächsten Lehrer- und Schultage vorbehalten, und da beschlossen ist, diesen Lehrer- und Schultag für die Osterwoche 1910 nach Buenos Aires einzuberufen, so bleibt genügend Zeit, die ganze Organisationsfrage nach allen Seiten hin noch einmal durchzudenken.

7. System einer Organisation des deutschen Bildungswesens in Argentinien.

Angeregt durch Gedanken Herbarts und Magers [1]) hat zum ersten Male Dörpfeld [2]) eine Schulverfassungstheorie aufgestellt und bis ins

b) die Regelung der rechtlichen Stellung der Lehrer durch das Erstreben einer Vertretung im Schulvorstande;

c) die Regelung der finanziellen Lage der Lehrer durch Schaffung eines Normalbesoldungssystems unter Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse, durch Teuerungszulage und Errichtung einer Pensionskasse.

3. Außer diesen Aufgaben hat der Lehrerverein allen modernen Strömungen im Schulwesen seine Aufmerksamkeit und pädagogische Würdigung zu widmen und das Werk der Organisation der Schulen und des Standes auszubauen.

(Alle Thesen wurden angenommen, trotzdem der hier als Basis angenommene und als bestehend vorausgesetzte Lehrerverband nicht ins Leben trat.)

[1]) R. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Die Volksschule als Staatsschule. Moses und die Propheten.

[2]) Fr. W. Dörpfeld. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate.

Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform.

Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung.

einzelne ausgeführt, die auf dem Familienrecht fußt und sich von hier aus mit den bei der Frage der Schulverfassung in Betracht kommenden organisatorischen Faktoren — der Kirche, dem Staat und der bürgerlichen Gemeinde — auseinandersetzt. Ihm folgt Rein [1]), und diese Dörpfeld-Reinsche auf das Familienprinzip gegründete Schulverfassungstheorie ist die einzige, die bei einer einheitlichen Organisation des deutschen Auslandschulwesens, zunächst des in sich geschlossenen deutschen Bildungswesens eines außerdeutschen Landes, wie Argentiniens, als Vorbild in Betracht kommt. Diese Schulverfassungstheorie ist in ihren Grundzügen kurz folgende:

„Die Schule ist eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde".

Die in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmenden Familien schließen sich also zu Schulgemeinden zusammen, die unabhängig von Kirche und Staat durch aus Familienmitgliedern gewählte und mittels Satzungen in ihren Pflichten und Befugnissen bestimmte Schulvorstände Schulen einrichten und verwalten. Die sämtlichen freien Schulgemeinden eines Landes bilden ein einheitliches Landesschulwesen, das sich in aufsteigender Weise gliedert in:

1. Lokal-Schulgemeinde,
2. Kreis-(Stadt-)Schulgemeinde,
3. Provinzial-Schulgemeinde,
4. Landesschulgemeinde.

Und demgemäß setzt sich der Vorstand der einzelnen Schulgemeinde, der Lokalschulvorstand, diesen Gruppen entsprechend im Kreis-, Provinzial- und Landesschulvorstand fort.

Aus dieser Gliederung ergibt sich dann auch der organische Aufbau der Schulgattungen:

Der Basis jenes Systems, der aus Familienverbänden gebildeten Schulgemeinde, entspricht die allgemeine Grundschule, die bis zum vierten Schuljahre die Kinder aller Stände vereinigt, und die damit den breiten Unterbau bildet für das obere Schulwesen, das sich vom fünften Schuljahr an, dem Bildungsbedürfnis der einzelnen Berufsklassen nachkommend, in eine Volksschule (5. bis 8. Schuljahr), eine Real- oder Mittelschule (5. bis 10. Schuljahr) und die höhere Schule

[1]) W. Rein. Pädagogik in systematischer Darstellung I S. 535 ff.

(Oberrealschule, Realgymnasium, Gymnasium, 5. bis 12. Schuljahr) gliedert. Die Einrichtung des Oberbaues wäre Sache der Kreis- und Provinzialschulgemeinde, dem dann die Provinzial- resp. Landesschulgemeinde, das Fach- und Berufsschulwesen (von der Fortbildungsschule bis zur Universität) anzugliedern hätte.

So wird ein System gewonnen, das freigemacht von den verwirrenden Strömungen und Gegenströmungen kirchlicher und politischer Richtungen und belebt von dem Interesse und der Mitarbeit des ganzen Volkes doch die Einheitlichkeit und Geschlossenheit aufweist, die jeder kulturelle Organismus haben muß, der wirksam sein soll.

Freilich ist dies nur das System, das haltende Knochengerüst des ganzen Wesens. Für Deutschland käme zwecks einer praktischen Durchführung dieser Theorie eine Durch- und Ausarbeitung bis ins Einzelne hinzu, die das historische Gewordensein und das praktische Sosein der Verhältnisse auf dem Gebiet des Erziehungs- und Bildungswesens, sowie die unberechtigten und berechtigten Interessen von Kirche, Staat und bürgerlicher Gesellschaft gegeneinander abzuwägen und mit diesem System in Einklang zu bringen hätte, eine Aufgabe, die bisher nur in ganz großen Zügen geliefert ist, und die zu lösen so schwierig zu sein scheint, daß, wie Prof. Rein zugesteht, diese Theorie dem Bestehenden gegenüber ein Ideal bleibt, das dem reinen Empiriker geradezu als Utopie erscheinen muß [1]). Diese Theorie ist eine Pflanze, die ein Neuland braucht, um unbehelligt von dem Gewirr von Unkraut auf ungeschwächtem Boden gedeihen und Früchte tragen zu können.

Als ein solches Neuland erweist sich das deutsche Auslandschulwesen, zunächst das einzelner außerdeutscher Länder wie Argentiniens.

Zunächst fallen hier alle jene Gründe fort, die die Verwirklichung einer solchen Theorie für Deutschland als unausführbar, als Utopie erscheinen lassen. Ein Anrecht auf die deutsche Schule hat in Argentinien lediglich die Familie oder der aus Familienverbänden gebildete Schulverein, die Schulgemeinde. Die An-

---

[1]) Ähnlich urteilt Dr. R. Schmidt-Jena (Deutsche Erziehungspolitik, Leipzig 1906) über das von ihm aufgestellte System eines organischen Aufbaues: „Ob das gegenwärtige Geschlecht die Ausführung noch erleben würde, die ja nicht im Verwaltungswege von heute auf morgen diktiert werden, sondern nur in vorsichtiger Umbildung schrittweise erfolgen könnte, erscheint bei der tiefgewurzelten Überzeugung von der uneinholbaren Überlegenheit unseres deutschen Schulwesens freilich zweifelhaft."

sprüche von Kirche und Staat auf dies Schulwesen fallen fort, die bürgerliche Gemeinde (die Kommune) fehlt ganz [1]). Die Gewissenseinigkeit oder die gemeinsame Lebensanschauung, die notwendige Einigkeit der Schulvereinsmitglieder in den Erziehungsprinzipien sind hier nicht mehr kirchlicher oder konfessioneller, sondern deutschnationaler Art. Daß die Kinder deutsch erzogen und gebildet werden sollen, ist die Veranlassung zur Gründung des Schulvereins und damit die prinzipielle Basis des ganzen Schulwesens. Die Entscheidung über ihr Verhältnis zur Kirche hat jede einzelne Schule für sich festzustellen, sie gehört zu den allerinnersten Fragen des einzelnen Schulvereins, weder ein größerer Verband noch die Kirche selber oder irgend eine andere äußere Macht hat da hineinzureden. Rechte hat die Kirche auf das ganze Schulwesen nirgends, auch wird die Schule nicht für die Kirche arbeiten können, sollen oder wollen, doch ist nicht einzusehen, warum die einzelne Schule, wenn das ohne Konflikte möglich ist, da wo ihr die Kirche als nationales Institut helfen kann und will, diese Hilfe von der Hand weisen sollte, wenn sie dadurch in ihrer Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit nicht gehemmt wird.

Etwas anders liegt das Verhältnis vom Staat zur Schule. Die in Betracht kommenden deutschen Staaten wie das Deutsche Reich oder auch die Schweiz haben wohl ein starkes und auch berechtigtes Interesse an dem deutschen Schulwesen eines außerdeutschen Landes, und dies Interesse durch Hilfe, durch Geben und Unterstützen zu betätigen, ist ihre kulturelle Pflicht. Damit aber auch irgend ein Recht auf dies Schulwesen (z. B. die Teilnahme an der Verwaltung) geltend zu machen, ist aus politischen Gründen von vornherein unmöglich. Das scheint auf den ersten Blick ein etwas einseitiges Verhältnis zu sein, doch ist zu bedenken, daß die deutsche Auslandschule auch dem heimatlichen Staat lange genug Vorposten- und Pionierdienste getan hat, ohne dafür entschädigt worden zu sein. Als letzter interessierter Faktor, und zwar als der einzige, der auch wirklich in der Lage ist, seinen Rechten auf dies Schulwesen ohne weiteres Geltung zu verschaffen, kommt nun noch der Staat in Betracht, der jenem deutschen Auslandschulwesen gerade Gast- und Heimatrecht gewährt, im vor-

[1]) Vergl. auch Amrhein. Deutsche Schule i. A. S. 110. Verwaltung der deutschen Schulen im Auslande (§ 15 die Rechtsinhaber der Schulverwaltung).

liegenden Fall die Argentinische Republik. Durch Landesgesetz ist nun hier die Gründung und Unterhaltung von Schulen freigegeben. Der Staat verlangt in der Hauptsache nur die Erfüllung gewisser Bedingungen, die darauf hinausgehen, daß seinen Interessen in diesen Schulen nicht entgegengearbeitet wird, daß die Kinder, die ihrer Geburt und dem Landesgesetz nach Argentiner sind [1]), auch zu Argentinern erzogen werden. Er kontrolliert Lehrplan und Unterrichtsbetrieb nur darauf hin, ob den ihm wichtigen Fächern, der Landessprache, Heimatkunde und Landesgeschichte wie der Verfassungskunde (instrucción civica) der gebührende Platz eingeräumt ist, er beaufsichtigt den Gang des Unterrichts nur darauf hin, ob in diesen Fächern das geleistet wird, was für die Staatsschulen an Leistungen vorgeschrieben ist, und beschränkt sich im übrigen auf eine Kontrolle des Schulbesuches und der hygienischen Verhältnisse. Und das alles sind Punkte, die auch ohne Druck von oben her ohne weiteres genügend beachtet werden würden.

Somit steht in Argentinien der einzelne Schulverein nach allen Seiten hin völlig frei da, als Basis des Organisationssystems, dessen weiterer Aufbau nun auf keinerlei Schwierigkeiten mehr stoßen kann. Die einzelnen Schulvereine schließen sich zu größeren Verbänden zusammen, also zu Kreis- oder Provinzialschulvereinen, — die geographische Lage der Schulorte wird bei diesem Zusammenschluß den Ausschlag geben. Der Provinzialschulverein, der durch einen sich aus Mitgliedern der Ortsschulvorstände zusammensetzenden Provinzialschulvorstand vertreten wird, hat unbeschadet der Sonderinteressen der einzelnen Schulvereine die gemeinsamen Angelegenheiten zu beraten. Die Kreis- oder Provinzialschulvereine bilden zusammen den Landesschulverband, dessen Vorstand ähnlich wie vorher der Provinzialschulvorstand gebildet wird, er hätte die Interessen des gesamten deutschen Bildungswesens in Argentinien wahrzunehmen. Wahrscheinlich werden seine Rechte der einzelnen Schule gegenüber geringer sein als seine Pflichten dem Ganzen gegenüber, er wird in der Hauptsache beratend und helfend eine vernünftige Einheitlichkeit zu fördern haben.

[1]) Nach deutschem Gesetz gelten die im Auslande geborenen Kinder deutscher Eltern (die Frau folgt der Nationalität des Mannes) als Deutsche; dadurch entsteht ein Konflikt mit den die Staatsangehörigkeit betreffenden Gesetzen der amerikanischen Staaten, zu dessen Ausgleich bisher noch nichts getan worden zu sein scheint.

Nun könnte man einwenden, daß diese Organisationstheorie sich verhältnismäßig wenig von schon gemachten Organisationsversuchen unterscheidet. Der „Allgemeine deutsche Schulverband" hatte sich im Grunde doch auch auf das Familienprinzip aufbauen wollen, wenn er den einzelnen Schulverein zur Grundlage seines Systems machte. Und man könnte einer neuen Organisation dasselbe Schicksal prophezeien wie jenem Verbande, daß sie aus Interesselosigkeit der einzelnen Vereine und ihrer Vorstände über einen Versuch nicht hinauskommen, daß ihr selbst bei Vermeidung der damals gemachten Fehler die Aktivität fehlen würde, die allein einem Verband Leben und Zusammenhalt verleiht. Das wäre vielleicht richtig, wenn hier nicht noch ein besonders wichtiger Faktor in Tätigkeit treten sollte, den man damals übersehen hatte. Das ist die Lehrerschaft, und zwar die in sich einige, organisierte Lehrerschaft.

Die Lehrerschaft hätte sich gleichzeitig mit den Schulvereinen, oder besser noch vorher in einer jenem System entsprechenden Weise zu organisieren.

Die grundlegende Einheit bildet die Lehrerschaft der einzelnen Schule resp. des einzelnen Schulortes, die sich überall da, wo mehrere Lehrer am Orte tätig sind, zu einem Ortslehrerverein, sonst — es ist da an die Campverhältnisse gedacht, wo viele Schulen nur einen oder zwei Lehrer haben — gleich zu einem Kreislehrerverein zusammenschließt. Den Provinzialschulvereinen und dem Landesschulverbande entsprächen dann Provinziallehrervereine und ein Landeslehrerverband, jedoch würden diese Vereine nicht mehr die freie Form und Gestalt freiwilliger Vereine zeigen, denen der einzelne je nach Belieben beitreten oder fernbleiben kann, sondern die Lehrer der in Betracht kommenden Schulen gehören diesen Vereinen von Amts wegen an und nehmen von Amts wegen an den Versammlungen und Arbeiten dieser Vereine teil.

In dem Vorstande des einzelnen Schulvereins ist schon die Lehrerschaft der Schule vertreten, und zwar der Größe der Schule und der numerischen Stärke des Lehrerkollegiums entsprechend durch einen oder mehrere Vertreter. Den Vorständen der Orts-, Kreis- und Provinzialschulvereine stehen dann die Vorstände der entsprechenden Lehrervereine zur Seite, und zwar bei gleicher numerischer Stärke der Vertreter, so daß sich die den Schlußstein und das Haupt des ganzen Systems bildende Landesschulsynode aus dem Vorstande des

Landesschulverbandes und des Landeslehrerverbandes zusammensetzt. Die so geschaffenen Körperschaften hätten nun über alle das Schulwesen betreffenden Fragen zu beraten und zu beschließen. Eine Arbeitsteilung würde sich in der Weise ergeben, daß die äußere Seite des Schulwesens, besonders die äußere Verwaltung den Schulvereins- und Schulverbandsvorständen, die innere Seite, die schultechnisch-pädagogische Verwaltung den Lehrervereins- und Lehrerverbandsvorständen zufiele [1]). So würde einmal der einzelne Schulverein in allen Fragen der Verwaltung, die ihm selber zu lösen Schwierigkeiten bereiten könnte, in den Verbandsinstanzen stets hilfsbereiten Beistand finden, andrerseits würde sich die Lehrerschaft des ganzen Landes in dieser Vertretung eine vom Landesschulverbande bestätigte, selbstgewählte Behörde mit autoritativen Rechten geben, die Inspektionen, Prüfungen vorzunehmen, Zeugnisse, Gutachten auszustellen hätte, der gegenüber als fachmännischer und unparteiischer Instanz der Einzelne, frei von kleinlichen Angriffen unzufriedener und nörgelnder Schulvereinsmitglieder und über den Wogen des häufig innerhalb des Schulvereins herrschenden Parteihaders stehend, sich zu verantworten hätte, die ihm aber auf der andern Seite auch den Schutz angedeihen lassen würde, der dem deutschen Lehrer in Argentinien bisher so oft gefehlt hat.

Pflichten und Rechte der beiden Faktoren wären natürlich in der dem ganzen System zu Grunde zu legenden Verfassung genau zu bestimmen, damit nicht beide als Parteien gegeneinander, sondern als Teile einer geschlossenen Einheit gemeinsam und miteinander an der Hebung des deutschen Bildungswesens in Argentinien arbeiteten.

Gelänge es, das deutsche Bildungswesen Argentiniens in einem dem hier skizzierten ähnlichen System zu einigen und zusammenzufassen, so wäre die Grundlage und der Raum gegeben, unter Heranziehung aller geeigneten Kräfte von der verwaltungs-technischen wie von der pädagogisch-schultechnischen Seite aus an die Lösung von Fragen zu gehen, wie sie auf den beiden Lehrertagen — damals freilich vergeblich — aufgerollt wurden. Vor allem aber wäre es möglich, der Schule in ihrer Gesamtheit in einem organischen Aufbau der einzelnen Schulformen und Schulgattungen jene Einheit und

---

[1]) Bei den auf dem 1. deutschen Lehrertage in Buenos Aires gemachten Vorschlägen würde die Landesschulsynode so arbeiten, daß der Landesschulvorstand Punkt 1—4, der Landeslehrervorstand Punkt 5 und 6 durchzuführen hätte.

Geschlossenheit zu geben, die sie zu dem, was sie sein soll, zu einer aktiven deutschsozialen Institution im Auslande, zu einer lebendigen Trägerin deutscher Kultur und zu einer erfolgreichen Übermittlerin aller deutschen Kulturgüter an die Gesamtheit der in Argentinien heranwachsenden deutschen Jugend auch wirklich machen würde.

---

8. Der organische Aufbau der Schulen.

Auch bei der Frage nach dem organischen Aufbau der Schulen fallen für das deutsche Schulwesen eines außerdeutschen Landes wie das Argentiniens von vornherein alle jene störenden Faktoren fort, die es bisher in Deutschland zu einem einheitlichen organischen Aufbau des Schulwesens nicht haben kommen lassen.

Ohne weiteres wird erkannt und anerkannt, daß das Deutschtum in der Fremde in sich selbst einig sein muß, wenn es sich dem aufsaugungssüchtigen fremden Volkstum gegenüber behaupten will. Und wie schon jetzt die in der Heimat immer noch sich äußernde kleinstaatlich partikularistische Zersplitterung im Auslande, wo es nur noch Deutsche, keine Bayern, Sachsen, Preußen mehr gibt, nicht mehr erkennbar ist, wie konfessionelle Gegensätze — in Argentinien wenigstens — bei der Geltendmachung allgemein deutscher Interessen nicht mehr zu spüren sind, so werden auch, wenigstens in Bezug auf das Deutschtum, Bildungs-, Vermögens-, Standesunterschiede schwinden. Zu dem Zweck ist schon in der Jugend, und in ihr vor allem, das lebendige Gefühl der Zusammengehörigkeit zu wecken und zu pflegen „durch volle Ausnutzung jener Bindegewalt, die in der geistigen Gütergemeinschaft liegt". Dadurch ist für das Ausland die „allgemeine Volksschule", um die in der Heimat heute noch ein harter Kampf geführt wird, anerkannt. Alle Kinder werden also für eine bestimmte Anzahl von Jahren in der Volksschule („Grundschule") gemeinsam erzogen und unterrichtet, und das Standes- und Vorschulwesen fällt fort. Wieviel Schuljahre diese allgemeine Volks- oder Grundschule umfassen wird, darüber entscheiden praktische Gründe, das Ziel muß sein, den gemeinsamen Unterbau soweit wie möglich auszudehnen.

Der Keil, der in Deutschland das Schulwesen schon in den ersten Schuljahren allzu früh spaltet, ist der fremdsprachliche Unter-

richt. Sowie er auftritt, und das geschieht schon im vierten Schuljahr, scheidet er das fremdsprachlose niedere Schulwesen, die Volksschule, von dem fremdsprachigen höheren und teilt dies letztere noch auf derselben Stufe, je nach der auftretenden Fremdsprache, ob Lateinisch oder Französisch, wieder von neuem. Alle wirklich durchgeführten Versuche, das deutsche Schulwesen einfacher und einheitlicher zu gestalten — es sei an die Reformschulen nach Altonaer oder Frankfurter System erinnert — beschränken sich bisher darauf, durch Ersteinführung der gleichen Fremdsprache (Französisch) die Spaltung im höheren Schulwesen auf einige Jahre hinauszuschieben, während die Vorschläge zur Einführung der allgemeinen Volksschule den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt um ein oder zwei Jahre, bis zum fünften oder sechsten Schuljahre, zurückgelegt, die allgemeine Grundschule also auf vier (Rein), resp. fünf (Tews, Schmidt u. a.) Schuljahre ausgedehnt wissen wollen. Ob die Durchführung dieser Vorschläge für Deutschland möglich ist, mag hier unerörtert bleiben, für die deutsche Auslandschule ist sie es ohne Zweifel.

Die deutsche Auslandschule muß vom ersten Jahrgang ab zweisprachig sein, das Deutsche und die Landessprache — in Argentinien das Spanische — als Grundsprachen zur Basis des gesamten Unterrichts machen. Aus dieser Notwendigkeit ergibt sich nach allgemein pädagogischem Prinzip, daß eine dritte Sprache, eine Fremdsprache also, erst dann hinzutreten darf, wenn die in den Grundsprachen gebotenen sprachlichen Elemente einigermaßen sicher und gründlich verarbeitet sind, und das ist — kein Praktiker dürfte dem widersprechen — sicherlich nicht vor Beginn des sechsten Schuljahres erreicht. Dazu kommt noch, daß, ganz abgesehen von dem doppelten Ziel auf sprachlichem Gebiet, die Elemente der grundlegenden Bildung, wie sie die deutsche Auslandschule „dies Nationale im Internationalen" als Folge ihres gesamten Doppelzieles vom ersten Tage an der Jugend zu übermitteln hat, daß diese Elemente rein deutscher Bildung in und mit der des Geburtslandes von Anfang an einen breiteren Raum im Unterricht einnehmen, als das in der Heimat der Fall ist, und niemals durch einen verfrühten Fremdsprachenbetrieb beeinträchtigt und zurückgedrängt werden dürfen.

So kann sich die deutsche Auslandschule einverstanden erklären mit dem von Dr. Schmidt formulierten organisatorischen Grundgesetz: „Für die dem Alter nach zusammengehörige Jugend sämtlicher Stände

ist die Schulgemeinschaft als das im sozialen Interesse grundsätzlich richtige solange aufrecht zu erhalten, bis das durch die Lebensziele gegebene Bedürfnis nach quantitativer und qualitativer Differenzierung der Bildungsinhalte die Abzweigung entsprechender Spezialschulen mit innerer Notwendigkeit begründet." Somit wird sich die allgemeine Grundschule bis durch das fünfte Schuljahr hindurch ausdehnen lassen, vorausgesetzt, daß es gelingt, auch den Oberbau dieses Schulwesens einfach und einheitlich zu gestalten. Das aber ist durchaus möglich; der Oberbau wird ein einfaches und einheitliches Gepräge tragen können, da ihm die einengenden Fesseln des historischen Gewordenseins fehlen, man also von einer kritiklosen Übernahme der vielen überkommenen Schulformen und Schulgattungen ohne weiteres absehen kann, ja absehen muß, wenn man nicht von neuem auch im Auslande die Scheidewand zwischen humanistisch und realistisch Gebildeten künstlich aufrichten will. Und das wäre unsinnig, da einerseits die Anforderungen und Aufgaben, die hier das Leben an den Einzelnen stellt, mit allem Nachdruck eine modern-reale Bildung verlangen, andrerseits aber aus ideellen, deutsch-nationalen Gründen an Stelle der „geistigen Auswanderung" in die Ferne klassischer Vergangenheit von selbst die geistige Hinüberwanderung zur deutschen Heimat tritt, deutsches Volkstum also und deutsche Sprache für das ganze Schulwesen den Mittelpunkt bilden, um den sich alles sammelt und dreht. So beeinflußt nicht mehr das historische Gewordensein oder die Verschiedenheit des Bildungsideales, — von Standes- und Vermögensunterschieden ganz zu schweigen — sondern allein die Rücksicht auf geistige Anlage und Lebensziel, das praktische Bildungsbedürfnis also, die Konstruktion des Oberbaues in diesem Schulwesen.

Wenn Prof. Rein in seiner Schulverfassungstheorie dem Aufbau des Bildungswesens, des höheren Fachschulwesens sowohl als auch des Erziehungsschulwesens die Dreiteilung zu Grunde legt[1]), so geschieht

---

[1]) Schon Mager hat die Dreiteilung (Deutsche Bürgerschule):

1. Das Volk oder der gemeine Mann: die Gesamtheit derjenigen, die an der Erwerbung einer höheren Bildung verhindert und für ihren Lebensunterhalt auf die Arbeit ihrer Hände angewiesen sind (Bauer, Handwerker, Lohnarbeiter).

2. Die Gebildeten in den mittleren und höheren Lebenskreisen, in Handel, Industrie, Landwirtschaft, Kunst und den Zweigen der Staatsverwaltung.

3. Die Gelehrten.

das aus Rücksicht auf die bestehende Struktur der nationalen Gesellschaft, die sich, als große Arbeitsgemeinschaft gefaßt, in drei Hauptgruppen teilt. Rein bestimmt diese drei Hauptgruppen so:

1. „Die unterste Arbeitsgruppe wird gebildet von denen, die wesentlich mit der Hand ihren Unterhalt verdienen und in engerem, begrenztem Kreis eine einfache Lebenshaltung wirtschaftlich und geistig führen. Es ist die Gruppe der Handarbeiter, der Fabrikarbeiter, der Kleinbauern, der kleinen Handwerker. Hierher würde auch ein Teil der Subaltern-Beamten zu zählen sein.
2. Die mittlere Arbeiterschicht umfaßt in der Stadt das wohlhabende Bürgertum, auf dem Lande den Großbauern. Hierher gehören die Gewerbetreibenden, der Kleinkaufmann, das Kunsthandwerk, das mittlere Beamtentum.
3. Die obere Arbeitsschicht wird von den Großkaufleuten, den Großindustriellen, den Großgrundbesitzern, den Offizieren und den höheren Staatsbeamten gebildet."

Ähnlich ließe sich für das Deutschtum des Auslandes, wenigstens für das Argentiniens, unter Ausscheidung freilich der bei Rein noch leise durchklingenden, von der finanziellen Vermögenslage bedingten Verschiedenheit, ein dreifaches, der Richtung und Höhe nach verschiedenes Lebensziel, das des Hand- und Landarbeiters wie des Kolonisten, das des Handwerkers und Kleinkaufmanns und das der höheren Berufsarten erkennen, das dann eine Dreiteilung des Schulwesens, in diesem Fall des die Grundschule fortsetzenden Oberbaues bestimmen würde, wodurch die diesen in erster Linie allerdings vom Wollen und von der Begabung abhängigen Lebenszielen entsprechenden Bildungsbedürfnisse zu decken und die zu ihrer Erreichung nötigen relativen Bildungsabschlüsse zu geben wären. Ließe sich dann noch innerhalb der drei Schulgattungen des Oberbaues eine Übergangsmöglichkeit herstellen, so bekäme man ein Bildungswesen, das in mancher Beziehung dem ersten preußischen Schulgesetzentwurf des Staatsrates Süvern vom Jahre 1819 gliche: „die öffentliche Schule soll die Grundlage der Nationalerziehung bilden; sie soll auf einer allgemeinen Menschenbildung die Ausbildung fürs bürgerliche Leben aufbauen und sich mit Rücksicht auf diese Aufgabe in allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium gliedern, die aufeinander aufgebaut werden und ein einheitliches Ganze bilden

sollen", zugleich aber auch dem von Mager vorgeschlagenen Aufbau [1]) entspräche: Zunächst als Grundlage die Volksschule bis zum 10. Lebensjahre, dann

1. Obere Abteilung der Volksschule bis zum 14. Lebensjahre
2. Bürgerschule " " 16. "
3. Gymnasium " " 18. "

Der organische Aufbau des deutschen Bildungswesens in Argentinien würde sich nun folgendermaßen gestalten:

Die Grundlage des gesamten Schulsystems bildet die allgemeine Grundschule, die für die ersten fünf Schuljahre alle Kinder in sich vereinigt. Wenn als das Ziel des ganzen deutschen Bildungswesens in Argentinien das bestehen bleibt [2]): Die Schule soll ihre Zöglinge auf deutsche Art zu guten, brauchbaren und glücklichen Menschen erziehen, sie hat ihnen die Grundlagen der allgemeinen Bildung, des Wissens und der Weltanschauung des deutschen Volkes mitzuteilen, damit sie einst als vollkommen tüchtige Staatsbürger ihres Geburtslandes Argentinien und als willige und erfolgreiche Mitarbeiter an seiner kulturellen Bestimmung zugleich als gute Deutsche deutsches Wesen, deutsche Art und deutsches Ansehen am La Plata erhalten und stärken, — so würde das Teilziel der Grundschule etwa sein:

Die Grundschule hat die Kinder auf deutsche Art zu erziehen und ihnen zu einer möglichst vollkommenen Beherrschung der Elemente des Wissens und Könnens (Beobachten, Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen) zu verhelfen, und zwar derart, daß in der doppelsprachigen (deutschen und spanischen) Grundlage Deutschland als geistige Heimat der Grundschule überall erkennbar bleibt. —

Die Grundschule vor allem soll unter keinen Umständen nur Lernschule sein, sondern Pflegstätte deutscher Gesinnung, schon hier soll der Grund zu einer späteren bewußten Wertschätzung deutschen

---

[1]) Hier mag auch an das dem architektonischen Sinn des Comenius entstammende Organisationsschema erinnert werden.

[2]) Über das Ziel und die Aufgabe der deutschen Auslandschule sagt Fritz Braun (Alldeutsche Blätter 1906 No. 30): „Einmal heißt es, den Schülern alle jene sachlichen — sprachlichen und technischen — Kenntnisse zu vermitteln, deren sie an ihrem Geburtsorte bedürfen, und zweitens müssen wir ihnen eine möglichst tiefgehende deutsche Bildung vermitteln, die sie an das Volkstum der Heimat geistig anzuschließen vermag."

Volkstums gelegt werden, um somehr als sie für einen großen Teil deutscher Jugend vielleicht die einzige deutsche Schule bleiben wird, und alle später wirksamen Erziehungs- und Bildungsfaktoren fremde, undeutsche sein werden.

Nach dem fünften Schuljahr, also mit dem sechsten, teilt sich dann das Bildungswesen in drei Teile: Die Volksschule, der Volksschuloberbau, den man kurz „Unterschule" nennen könnte, hat in zwei weiteren das sechste und siebente Schuljahr umfassenden Kursen, soweit Zeit und Alter der Schüler es gestatten, unter sorgsamster Beachtung der argentinischen Sonderverhältnisse, diejenigen deutschen Kulturgüter zu übermitteln, die allen denen, die hier die Schulbildung abschließen, um in dem vorher gekennzeichneten Rahmen eine selbständige Lebensarbeit zu beginnen, das für eine erfolgreiche Arbeit in ihrer engeren Heimat nötige Rüstzeug des Wissens und Könnens, wie das für eine befriedigende Arbeit erforderliche Maß ethischen Gehaltes zu gewährleisten im stande sind. Im Vordergrunde stände eine möglichst vollkommene Ausbildung in den beiden Grundsprachen, Deutsch und Spanisch, natürlich ohne daß die übrigen Fächer beeinträchtigt würden, so besonders das für das rege kommerzielle Leben Argentiniens wichtige praktische Rechnen; ferner wäre zu bieten das Wichtigste aus der Naturkunde, in erster Linie auf argentinisch-südamerikanische Verhältnisse bezogen, dann Geographie und Geschichte, Fächer, in denen zwar den gesetzlichen Vorschriften entsprechend die Landes- oder Heimatkunde und Heimatgeschichte keineswegs vernachlässigt werden darf, die aber doch vor allen anderen dazu berufen sind, den Zusammenhang mit der geistigen Heimat, Deutschland, herzustellen.

Der Unterschule noch ein weiteres, ein achtes Schuljahr hinzuzufügen, verbieten praktische, nicht prinzipielle Gründe, vor allem die an deutschen Schulen Argentiniens gemachte Erfahrung, daß die Zöglinge, die sich den erwähnten Berufsarten widmen wollen, so früh wie möglich in das praktische Leben überzutreten geneigt sind, doch könnte, wo dies die örtlichen Verhältnisse gestatten, eine Fortbildungsklasse (Abendschule) [1]) die bis dahin gegebenen Grundlagen erweitern und vertiefen,

[1]) Die Germania-Schule in Buenos Aires hat 1906 den Versuch mit einer derartigen Abendschule (Handels-Fortbildungsschule) gemacht, ihn aber, vermutlich wegen Mangel an Beteiligung, wieder aufgegeben.

sie könnte vielleicht auch unter besonders günstigen Umständen die für die spätere selbständige Weiterbildung in einer Fremdsprache (Englisch) nötige Basis bieten.

Der zweite Teil des die Grundschule fortsetzenden Oberbaues ist dann die das sechste bis neunte Schuljahr umfassende Mittelschule.

Für die in Preußen als Mittelschulen bezeichneten Bürger-, Rektor-, höheren Knaben-, Stadtschulen gilt die Definition: „Mittelschulen sind solche Schulen, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung geben sollen, als mehrklassige Volksschulen dies vermögen, andrerseits die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens in dem sogenannten Mittelstande der Gesellschaft weiter berücksichtigen, als es den höheren Lehranstalten möglich ist." Nimmt man dazu die Bemerkungen Dr. Schmidts über die Mittelschule: „In dem Maße, in dem es ihr gelingt, in der Auswahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe die Zweckbeziehung auf das praktische Leben als durchgreifendes Gesetz zur Geltung zu bringen, wird sie zu dem werden, was sie ihrer Aufgabe nach sein soll — zu einer zuverlässigen Bildungsgrundlage für alle sogenannten mittleren Berufe," so kann man jene Kennzeichnung der Mittelschule fast ohne weiteres für die deutsch-argentinische Schulorganisation übernehmen.

Diese hier aufgestellten Ziele sucht die Mittelschule zu erreichen zunächst durch eine Verschärfung des sprachlichen Betriebes, der einmal eine wesentlich vollkommenere Beherrschung der Grundsprachen, Deutsch und Spanisch, anstrebt, diesen dann aber eine Fremdsprache hinzufügt. Bei der Überlegung, welche moderne Sprache als Fremdsprache für die Mittelschule in Betracht käme, können ihrem Ziele und Charakter entsprechend wiederum nur praktische Gründe maßgebend sein, und zwar wird sich nicht die fremde Sprache zur Einführung empfehlen, die im Lande am meisten gesprochen wird — das Italienische —, sondern die, die für die Handelswelt speziell von größerer Wichtigkeit ist, das ist das Englische, dessen Kenntnis nach Lage der Verhältnisse für den Kaufmann heute fast unentbehrlich ist. Das Französische kommt als erste Fremdsprache, trotzdem es für den Kenner einer romanischen Sprache, wie des Spanischen, verhältnismäßig leicht zu lernen ist, kaum in Betracht, da seine Kenntnis für die handeltreibende Bevölkerung nicht im gleichen Maße wichtig ist wie die des Englischen. Der Mittelschule Italienisch oder Französisch als zweite Fremdsprache

aufzubürden, würde eine sprachliche Überlastung bedeuten [1]), die durch ihr die Gründlichkeit ausschließendes Übermaß einmal den Sprachbetrieb selber schwer schädigen, dann aber den Sachfächern die für ihre Bedeutung und Mannigfaltigkeit schon allzu kurze Zeit noch mehr schmälern würde. Zu dieser einen Fremdsprache kommt dann eine überall deutlich den Zusammenhang mit den Anforderungen des praktischen Lebens zeigende Behandlung der Sachfächer und der rechnerisch-mathematischen Fächer, jedoch ohne daß die Mittelschule eine ausgesprochene Tendenz zur kaufmännischen Fachbildung zeigen dürfte. Daß auch hier trotz der starken Berücksichtigung argentinischer Sonderverhältnisse die Pflege deutschen Volkstums im Vordergrunde stehen bleiben, der deutsche Charakter der Schule überall deutlich erkennbar sein muß, und zwar in allen Fächern, versteht sich von selbst.

Die weiteste und umfassendste Bildung vermittelt das dritte Glied des Oberbaues, die Oberschule, die das sechste bis elfte Schuljahr umfaßt und in ihren Zielen etwa einer deutschen Oberrealschule zu vergleichen wäre [2]). Sie will durch Übermittlung einer abgeschlossenen, auf moderner Grundlage ruhenden höheren Bildung sittliche Persönlichkeiten von deutschem Charakter ausbilden, die als vollkommen tüchtige Staatsbürger ihres Geburtslandes den offenen Blick für die Gegenwart und die von ihr gestellten Kulturaufgaben besitzen wie den festen Willen, an deren Lösung von dem ihnen zukommenden Platze aus als Deutsche mitzuarbeiten.

Die Oberschule fügt dem im sechsten Schuljahr auftretenden Englisch im achten als vierte Sprache und als zweite Fremdsprache Französisch hinzu, das vor dem Italienischen den Vorzug größerer Bedeutung für die allgemeine Bildung besitzt. Auch noch Latein als fünfte Sprache dem Lehrplan einzufügen, dürfte sich unter keinen Umständen empfehlen, da ihm ganz abgesehen von der dadurch verursachten

---

[1]) Streich sagt darüber (Beiträge zu einer Pädagogik für die deutschen Schulen des Auslandes S. 92): „Außer den beiden Hauptsprachen noch eine dritte Sprache zu lehren, dürfte dann auch die Grenzen der Leistungsfähigkeit erreichen, wenn die deutsche Schule sich nämlich über das Ziel einer preußischen Mittelschule hinaus nicht erhebt.

[2]) Vergl. Gaster: Der Einfluß der Schulreform in Deutschland auf die Entwicklung der höheren deutschen Schulen im Auslande (Deutsche Schule i. A. II S. 6; 62; 127; III. S. 147.)

sprachlichen Überbürdung doch nur eine so beschränkte Stundenzahl zugewiesen werden könnte, daß Momsens scharfes Wort: schon auf dem Realgymnasium sei jede Stunde Latein ins Wasser geworfen, ja mehr als ins Wasser geworfen — hier in potenziertem Maße Geltung bekommen würde. Mit der Zurückweisung des Lateinischen als Fremdsprache soll nun allerdings nicht die Berücksichtigung der Kultur des klassischen Altertums überhaupt ausgeschaltet werden. Eine Vertiefung in die hervorragendsten literarischen Werke und die Einführung in die künstlerische Kultur des klassischen Altertums paßt wohl in den Rahmen dieser Schule, freilich wird die Bekanntmachung mit ihr auf dem Umwege über die deutsche Kultur geschehen müssen, da diese, die deutsche Kultur, in ihren vielfachen Erscheinungs- und Entwicklungsformen der Vergangenheit und Gegenwart, allmählich immer mehr dominierend, eine zentrale Stellung in dieser Schule einnimmt. Daß daneben die spanische Sprache und ihre Literatur nicht vernachlässigt werden darf, versteht sich von selbst. Außerdem wird die Oberschule bei ihren vielfachen Beziehungen zu der lebendigen Gegenwart mit ihrem Ringen und Vorwärtsstreben in einer vertiefenden Pflege der naturwissenschaftlichen, der mathematischen und historisch-geographischen Fächer einen Hauptteil ihrer Gesamtaufgabe sehen müssen.

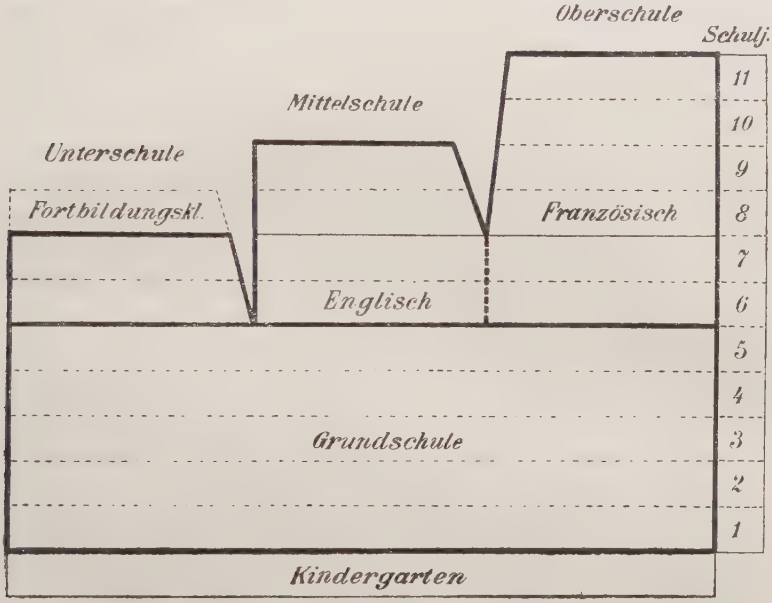
Gegen die deutschen Schulen der Heimat (in diesem Fall die Oberrealschule) ist die Oberschule um ein Jahr gekürzt, wiederum, ähnlich wie vorher bei der Unterschule, aus praktischen Gründen. Einmal ist es auch in Argentinien, ebenso wie sich das an allen höheren deutschen Auslandschulen gezeigt hat, außerordentlich schwer, die dem praktischen Leben zustrebende Jugend bis in die oberste Klasse der Schule zu erhalten, dann aber würde diese Schule auch den argentinischen Staatsschulen gegenüber in Nachteil geraten. Prinzipielle Gründe, die Oberschule deutschen Vorbildern entsprechend nicht noch auf das zwölfte Schuljahr auszudehnen, existieren nicht.

Das sechste und siebente Jahr der Oberschule wird stofflich von denen der Mittelschule nicht so stark abzuweichen brauchen, daß nicht noch ein Übergang von der Mittelschule zur Oberschule nach dem siebenten Schuljahr möglich wäre; so tritt erst mit dem achten, mit dem Einsetzen des Französischen, die scharfe Scheidung zwischen diesen beiden Zweigen des Oberbaues ein.

Daß sich dem ganzen System als Vorbereitung ein Kinder-

garten [1]), dessen große Bedeutung für das deutsche Auslandschulwesen längst erkannt ist, zu dessen Einführung es aber lokaler Schwierigkeiten wegen nur selten hat kommen können, ohne weiteres überall dort, wo es die Verhältnisse gestatten, angliedern läßt, bedarf keiner näheren Begründung.

Somit würde sich das ganze Schulwesen folgendermaßen darstellen:



Mit diesen Schulen ein Berechtigungswesen irgend welcher Art zu verbinden, ist an und für sich nicht zweckentsprechend. Daß die einzelnen Schulen sich zum Zweck der staatlichen Anerkennung für Argentinien einer ständigen staatlichen Kontrolle mit ihrem Examens- und Klassifikationsunfug ausliefern, muß unter allen Umständen vermieden werden, da sonst die Durchführung jenes organischen Aufbaues von vornherein in Frage gestellt, es zudem auch unmöglich sein würde, der deutschen Sprache im Lehrplan die Stelle anzuweisen, die ihr in einer deutschen Schule zukommt. Den Anschluß an das Colegio Nacional bezw. die Universität könnte allein die Oberschule

[1]) Die „Deutsche Schule" in Buenos Aires hat im Jahre 1907 einen Kindergarten eingerichtet.

vermitteln, freilich müßte deshalb erst mit der Staatsschulbehörde ein Übereinkommen getroffen werden. Vom Deutschen Reich Berechtigungen zu erwerben, hat zwar keinen großen praktischen Wert, da die Anzahl der Schüler, die von jener Berechtigung jemals irgend einen Gebrauch machen könnten, verschwindend gering bleiben wird, hielte aber trotzdem eine oder die andere Schule den Erwerb einer solchen Berechtigung für erstrebenswert, etwa um eine sichere Kontrolle der eigenen Leistungen zu haben, oder um die Bande mit dem heimatlichen Schulwesen enger zu knüpfen, so stände ihrem Erwerb bei der Selbständigkeit der einzelnen Schule im ganzen System nichts im Wege, falls nicht die Gesamtorganisation des Schulwesens gestört würde. Zu erwägen wäre aber, ob nicht von der obersten Instanz des gesamten organisierten Schulwesens, dem von der Landesschulsynode bestätigten Ausschuß des Landeslehrerverbandes, denjenigen Schulen, die den im Organisationssystem aufgestellten Anforderungen und Zielen gerecht würden, die Möglichkeit zu geben wäre, im Namen der Gesamtheit Abschlußzeugnisse für die in Betracht kommende Schulgattung auszustellen. Eine solche Maßregel würde das einigende Band fester knüpfen, vielleicht ließe sich dadurch auch dem häufig allzu frühen Austritt der Kinder aus der Schule entgegenarbeiten; ein auf äußeren Drill hinausgehender Examensunfug wäre natürlich zu vermeiden.

Das Mädchenschulwesen hier noch besonders zu behandeln, liegt kein Grund vor, es schließt sich dem aufgestellten System ohne weiteres an, wenn keine prinzipiellen Unterschiede in der Bildung der Knaben und Mädchen gemacht und höchstens Modifikationen im Lehrplan als nötig angesehen werden. Ebenso steht der Durchführung der Koëdukation prinzipiell kein Hindernis entgegen, für die Grund- und Unterschule würde sie wohl die Regel, für die Mittel- und Oberschule würde sie von lokalen Bedingungen abhängig sein.

Bei einer Durchführung dieses Schulsystems würden es die einfachen Campschulen, anfangs wenigstens, vielfach nicht zu einer Unterschule bringen, sondern bei der Grundschule stehen bleiben müssen, so daß die Einrichtung von Unterschulen den größeren Koloniezentren vorbehalten bliebe. Die Unterhaltung von Mittelschulen wäre dann Aufgabe der Städte (zunächst Buenos Aires und Rosario, später vielleicht Córdoba). Von der Gattung der Oberschule genügt nach Lage der gegenwärtigen Verhältnisse eine Anstalt, als Schulort käme für sie natürlich nur Buenos Aires in Frage.

9. Der Lehrplan.

Bei der Lösung der Lehrplanfrage hat die deutsche Auslandschule vor der Erziehungsschule der Heimat zunächst wieder einen Vorteil voraus. Von den in Deutschland an der Lehrplanfrage mit Forderungen interessierten Mächten — der Kirche, den politischen Parteien, den Fachwissenschaften und dem praktischen Leben — die, jede in ihrem Interesse, die historisch-empirisch entstandenen Lehrpläne zu korrigieren suchen, und deren Streit der Staat durch festes Einschnüren dieser Pläne, wenn auch nicht schlichtet, so doch in seiner Wirkung auf die Praxis unterdrückt, scheiden für die Auslandschule zwei, Kirche und politische Parteien, von vornherein aus, und die rechtliche Stellung der beiden übrigbleibenden wird sich leicht bestimmen lassen, wenn der pädagogischen Wissenschaft allein die Fähigkeit und die Berechtigung zugesprochen wird, die Lehrplanfrage zu lösen. Andrerseits aber wird der pädagogischen Wissenschaft die Lösung dieser Frage der Heimat gegenüber erschwert: Sie darf ihre allgemeinen Forderungen, wie die der Normalität, der qualitativen und quantitativen Vollständigkeit des Lehrplanes, keineswegs einschränken, hat aber die mannigfache Verschiebung und Veränderung der Grundfaktoren in ihrer Rechnung zu berücksichtigen.

Die deutsche Schule soll am La Plata eben als deutsche Schule an Bildungsstoffen dasselbe bieten, wie die ihr entsprechende Bildungsanstalt der Heimat, die Kinder aber, die sie erzieht und bildet, sind dem Landesgesetz nach Argentiner, in Argentinien werden sie leben und wirken, hier liegt ihre — und nicht nur materielle — Zukunft. Zu den Zielen und Aufgaben einer deutschen Schule kommt so noch hinzu, daß die Kinder für ihr späteres Fortkommen in ihrem Geburtslande und für die Mitarbeit an seiner besonderen kulturellen Bestimmung tüchtig gemacht werden. Das bedeutet auch für die Unterrichtsstoffe und Fächer, die der Lehrplan festzulegen hat, einen starken Zuwachs an Stoff, der besonders deshalb schwer ins Gewicht fällt, weil sich einer der Hauptfaktoren des Lehrplanes, seine gesamte sprachliche Basis, erweitert und damit völlig verändert. Der einen Grundsprache, dem Deutschen, tritt eine zweite, das Spanische, als gleichberechtigt an die Seite. Daß aber diese Erweiterung der sprachlichen Basis nicht etwa nur eine äußerlich-formelle, sondern eine innerlich-prinzipielle Veränderung bedeutet, daß der Landessprache, dem Spanischen, und

dem in ihr zu erteilenden heimatkundlichen und heimatgeschichtlichen Unterricht in der Schule ein genügend großer Platz eingeräumt wird, dafür sorgt der Staat, obwohl er sonst keine Neigung zeigt, das blühende Fremdenschulwesen durch eine starre Regierungspädagogik einzuengen, in diesem Falle doch mit allem Nachdruck durch Landesgesetz, das so einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Gestaltung des Lehrplanes gewinnt. Das bringt die Gefahr mit sich, daß der Lehrplan von Grund auf in zwei getrennte Hälften auseinanderfällt, ein Fehler, den die meisten Auslandslehrpläne bisher nicht vermieden haben, den sie rein äußerlich dadurch zu umgehen versuchen, daß sie nur die eine dieser beiden Grundsprachen als Unterrichtssprache, die andere dann als Fremdsprache (Unterrichtsfach) bezeichnen [1]). Nur eine möglichst enge Beziehung der deutschen und spanischen Fächer aufeinander und wirkliche Unterordnung beider unter gemeinsame Ziele kann diese Schwierigkeit lösen. Auch der mit der Zwiesprachigkeit eng zusammenhängende doppelte Heimatsbegriff, der physischen (Argentinien) und geistigen (Deutschland) Heimat wirkt — zunächst rein stofflich — durch das ganze Bildungswesen hindurch erweiternd und verändernd auf Inhalt und Umfang des Lehrplanes und zwingt ebenso wie die alle Fächer beeinflussende Zwiesprachigkeit, da sich trotz des vermehrten Stoffes die für den Unterricht zur Verfügung stehende Zeit (die Wochenstundenzahl) aus naheliegenden Gründen nicht erhöhen läßt, zu einer starken Beschneidung der einzelnen Unterrichtsstoffe, die einerseits vorsichtig und schonend zu Werke gehen muß, damit nicht die Vollständigkeit verloren geht und Wichtiges unnötig geopfert wird, die andrerseits aber mit Hinsicht auf die drohenden Gespenster des didaktischen Materialismus oder gar öden Verbalismus einer rein stofflichen Verfrühung und Überbürdung rücksichtslos zu wehren hat [2]).

---

[1]) Daß in einem richtig aufgebauten Lehrplan, die dem deutschen Sprachunterricht gewidmete Stundenzahl größer sein muß als die des spanischen Unterrichts, daß die Zahl der Fächer, in denen Deutsch gesprochen und unterrichtet wird, denen mit spanischer Unterrichtssprache überlegen ist, verhindert nicht, daß die spanische Sprache doch als Grundsprache aufgefaßt werden muß.

[2]) So ist es z. B. stoffliche Verfrühung und Überbürdung, wenn dem 1. Schuljahr in 24—26 Wochenstunden an Stoff: Lesen und Schreiben in 2 Sprachen — im ganzen 8 Alphabete — dazu Rechnen im Zahlenraum von 1 – 20 in allen Grundrechnungsarten, womöglich auch noch in beiden Sprachen, aufgebürdet wird.

Dazu kommt, daß in Bezug auf das Objekt der Erziehung und Bildung, auf das zu unterrichtende Kindermaterial, die psychologischen Grundbedingungen der Heimat gegenüber verschoben sind. Ganz abgesehen davon, daß die sprachliche Vorbildung der Kinder, besonders in den unteren Jahrgängen, außerordentlich verschiedenartig ist, daß neben den Kindern, die eine gewisse Kenntnis der deutschen Sprache in die Schule mitbringen, die zu berücksichtigen sind, die nur die Landessprache sprechen, daß diese also kein Deutsch, jene oft kein Spanisch sprechen, ja daß zuweilen Kinder in die Schule aufgenommen werden, bei denen die Sprache des Hauses keine dieser beiden Sprachen, sondern eine dritte, wie Italienisch oder Französisch ist, ganz abgesehen von dieser sprachlichen Verschiedenheit beeinflussen Boden, Klima, Umgebung der Natur und Kultur den Inhalt und Umfang des kindlichen Erfahrungskreises auf besondere Weise und schaffen dadurch — für die in Deutschland gesammelte pädagogische Erfahrung wenigstens — vollständig neue und fremdartige Apperzeptionen, denen nicht nur die spezielle Didaktik, das Lehrverfahren, denen schon Lehrplan und Stoffplan gerecht zu werden suchen müssen.

Es soll nun hier nicht der Versuch gemacht werden, für das deutsche Schulwesen Argentiniens eine bis ins Einzelne ausgeführte Lehrplantheorie aufzustellen. Diese Aufgabe für Argentinien wie für andere außerdeutsche Länder zu lösen, wäre Sache einer allgemeinen Auslandspädagogik, die im Zusammenhang zu schreiben, bisher noch nicht unternommen ist. Für die den organisatorischen Aufbau bildenden einzelnen Schularten sind eine Anzahl von Lehrplangedanken schon im vorigen Abschnitt angedeutet, weitere werden aus den als Vorschläge aufzufassenden nachfolgenden Fach- und Stundenverteilungsübersichten (siehe die Aufstellungen Seite 60 und 61) [1]) zu erkennen sein. Es mögen hier daher nur einige, die von jenen prinzipiellen Unterschieden am unmittelbarsten beeinflußte Grundschule betreffende Lehrplangedanken angedeutet werden.

---

[1]) Religionsunterricht, Turnen, Handfertigkeitsunterricht für Knaben und Unterricht in den weiblichen Handarbeiten sind in diesen Übersichten nicht mit berücksichtigt. Ihre Einführung wie Behandlung ist zu sehr von lokalen Bedingungen abhängig.

Verteilung der Unterrichtsfächer und -stunden für die Grundschule.

Schuljahr	I	II	III	IV	V	Zusammen
Deutsch	—	6	6	6	6	38
Anschauung	6	3	3	2	—	
Spanisch	6	6	6	5	5	28
Geschichte: deutsch	—	—	—	1	2	3
Geschichte: spanisch	—	—	—	—	1	1
Erdkunde: deutsch	—	—	—	1	2	3
Erdkunde: spanisch	—	—	—	1	1	2
Naturgeschichte	—	—	—	—	2	2
Naturlehre	—	—	—	—	2	2
Rechnen	6	5	5	5	4	26
Raumlehre	—	—	—	—	1	
Schönschreiben	—	1	2	2	—	5
Zeichnen	—	—	1	2	2	5
Singen	—	—	1	2	2	5
Zusammen	18	21	24	27	30	120

Ist die Tatsache anerkannt, daß die sprachliche Grundlage der deutschen Schule des Auslandes im allgemeinen, der Argentiniens im besonderen, eine doppelte ist, so heißt es zunächst die Stellung der beiden Grundsprachen zu einander im Lehrplan zu bestimmen.

Für beide gilt zunächst dasselbe Ziel: Der Sprachunterricht hat die Kinder im klaren Denken zu üben und sie das Verständnis wie den sicheren mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen und der spanischen Sprache zu lehren.

Darnach würde beiden Sprachen eine nicht nur gleichmäßige, sondern auch gleichartige Pflege in der Schule zu teil werden müssen, wenn nicht ihre Aufgaben für den Unterricht, für die Erziehung und für das praktische Leben dennoch Verschiedenheiten aufwiesen. Das Spanische ist die Landessprache, die Sprache der Umgebung und damit die Umgangssprache der Kinder. Ihre ganze Behandlung in der Schule drängt demgemäß auf die mündliche und schriftliche Beherrschung für die Praxis des Verkehrs im späteren Berufsleben

Verteilung der Unterrichtsstunden und -fächer für den Oberbau in seinen drei Formen.

	Unterschule			Mittelschule					Oberschule						
Schuljahr	VI	VII	zus.	VI	VII	VIII	IX	zus.	VI	VII	VIII	IX	X	XI	zus.
Deutsch	6	6	12	5	5	5	5	20	5	5	4	4	4	5	27
Spanisch	4	4	8	3	3	3	3	12	3	3	3	3	2	2	16
Englisch	—	—	—	5	5	4	4	18	5	5	3	3	3	3	22
Französisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	4	4	18
Geschichte { deutsch	2	2	4	2	2	2	2	8	2	2	2	2	3	3	14
Geschichte { spanisch	1	1	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	—	—	4
Erdkunde { deutsch	2	2	4	2	2	2	2	8	2	2	1	1	1	1	8
Erdkunde { spanisch	1	1	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	—	5
Naturgeschichte	2	2	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	—	5
Naturlehre { Physik	2	2	4	1	2	2	2	7	1	2	2	2	2	2	11
Naturlehre { Chemie				—	—	2	2	4	—	—	1	1	2	2	6
Rechnen (Arithmetik)	4	4	8	4	3	3	3	13	4	3	2	2	3	3	17
Raumlehre (Geometrie)	2	2	4	2	2	2	2	8	2	2	2	2	3	3	14
Zeichnen	2	2	4	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12
Singen	2	2	4	1	1	—	—	2	1	1	—	—	—	—	2
zusammen:	30	30	60	30	30	30	30	120	30	30	30	30	30	30	180

hin. Das Deutsche dagegen ist eigentlich nur Schulsprache, nicht einmal Familiensprache, da die meisten der in Argentinien geborenen Kinder es höchstens noch mit den Eltern, die Geschwister untereinander dagegen fast immer spanisch sprechen. Das Deutsche beschränkt sich also auf einen kleineren Kreis der Anwendung und würde daher dem Spanischen gegenüber in starken Nachteil geraten, wenn ihm nicht an der Geistes- und Charakterbildung wie der Pflege der (deutschen) Gesinnung ein ganz besonders großer und wichtiger Anteil zukäme. So verbindet die eine Sprache das Kind mit der physischen, die andere mit der geistigen Heimat, gelernt werden beide nicht für die Schule, sondern für das Leben, die eine jedoch für das reale praktische, die andere für das ideale geistige Leben. Das muß naturgemäß auch im Lehrplan seinen Ausdruck finden. Dort wird sich einmal das Spanische, das ja als Umgangssprache auch außerhalb der Schule gelernt und geübt wird, dem Deutschen gegenüber mit einer geringeren Wochenstundenzahl begnügen können, dann aber muß es durch Übernahme der rein formalen Sprachbildung [1]) (besonders des systematischen Grammatikunterrichtes, wozu sich übrigens das Spanische wegen seiner sprachlichen und grammatischen Klarheit vorzüglich eignet) das Deutsche, wo nur immer möglich, entlasten.

Eng zusammen mit dieser Frage hängt die andere: Welche von beiden Sprachen hat den ersten Schreib- und Leseunterricht zu übernehmen? Zwar gilt noch heute an vielen deutschen Auslandschulen (auch argentinischen) die Praxis, den Schreibleseunterricht von Anfang an, also im ersten Schuljahr, in beiden Sprachen gleichzeitig zu beginnen, ein Verfahren, das mit seiner forcierten Fibeldressur die ganze dem ersten Schuljahr zur Verfügung stehende Unterrichtszeit verschlingt und für geistiges Leben keinen Raum mehr läßt, wenn es sein Ziel, daß die Kinder am Ende des ersten Schuljahrs wirklich in beiden Sprachen lesen und schreiben können, erreichen will. Daß dies Ziel meistens nicht erreicht wird, weiß jeder Praktiker, Streich deutet es, wie auch den Grund dafür, mit den Worten an: „Fast scheint

[1]) Streich sagt darüber: „Die in der einen Sprache erworbenen grammatischen Kenntnisse sind auch für die Erlernung einer anderen von großem Gewinn. Wie nutzbringend müßte es da nicht für die deutschen Schulen des Auslandes werden, wenn in beiden Sprachen, in der deutschen und der andern, die allgemeine Grammatik nach demselben Lehrgang vorgeführt werden könnte.

es, als ob die zu frühe Einführung in die Orthographie der zweiten Sprache den Hauptanteil der Schuld an der Unsicherheit trage". Auch Streich ist ohne weiteres im Klaren darüber, daß entsprechend dem allgemeinen pädagogischen Grundsatz des Nacheinander der Schwierigkeiten nur eine Sprache den ersten Schreibleseunterricht übernehmen kann[1]): „Die Verwirrung läßt sich also nur durch einen Ausweg mildern: den Wegfall der Schreibübungen in der zweiten Sprache". Und andere Kenner des Auslandschulwesens pflichten ihm darin bei. Welcher Sprache nun der erste Schreibleseunterricht zufällt, entscheidet sich für Argentinien nach dem Grundsatz: vom Leichten zum Schweren, ihn übernimmt die spanische Sprache, die auch darin ihrer vorhin gekennzeichneten Aufgabe, dem Deutschen in formeller Beziehung vorzuarbeiten und es zu entlasten, gerecht wird. Denjenigen Kindern, die im ersten Schuljahr spanisch lesen und schreiben gelernt haben, wird das Lesen und Schreiben in deutscher Sprache später (es setzt mit dem Beginn des zweiten Schuljahres ein, zunächst mit lateinischen Buchstaben, die deutsche Druckschrift tritt im zweiten Halbjahr des zweiten Schuljahres hinzu, die Erlernung der deutschen Schreibschrift kann, da es sich empfiehlt, die schriftlichen Arbeiten in der Schule nur in Lateinschrift anfertigen zu lassen, dem Schreibunterricht des dritten oder gar erst vierten Schuljahres überlassen bleiben) verhältnismäßig nur noch geringe Schwierigkeiten machen, Voraussetzung ist dabei allerdings, daß die Kinder bereits deutsch verstehen und deutsch sprechen können. Auf die Übungen im mündlichen Ausdruck, die Sprechübungen, ist schon im ersten Schuljahre in beiden Sprachen große Sorgfalt zu verwenden, ganz besonders jedoch auf die deutschen Sprechübungen, denen nun dank jener Entlastung des Deutschen zeitlich und stofflich im sogenannten Anschauungsunterricht ein weiter Raum angewiesen wird.

Mag der Anschauungsunterricht dem Namen nach ein Unding

---

[1]) Den hin und wieder gemachten Versuch, in beiden Sprachen nicht nebeneinander, sondern zugleich miteinander Schreiblesen zu lehren, weist Amrhein vom Standpunkt der Fibelfrage zurück: „Der Ausweg, zweisprachige Fibeln einzuführen, die auf phonetischer Grundlage den Lesestoff der deutschen und der Landessprache ordnen, verbietet sich als methodischer Mißgriff aus dem psychologischen Grunde, daß weder die Muttersprache noch die Landessprache eine derartige Verschmelzung, und sei es auch nur zum Zwecke der mechanischen Lesefertigkeit, verträgt; was auf seiten der Lesefertigkeit gewonnen wird, geht auf seiten der wichtigeren Reinheit der Lautbildung verloren."

sein, da auch für die Auslandschule Anschauung keine Disziplin, sondern ein Prinzip ist, die deutsche Schule in Argentinien kann ihn nicht entbehren, weder als Sprach- und Sprechunterricht für das Deutsche noch als Stammunterricht für die Sachfächer auf einer Stufe, wo diese noch nicht für sich gesondert auftreten können. Und mit allem Nachdruck muß die Forderung aufgestellt werden, dem Anschauungsunterricht nicht nur möglichst viele Wochenstunden (im ersten Schuljahr sechs!) zuzuweisen, sondern auch ihn solange wie möglich fortzusetzen, d. h. bis durch das ganze vierte Schuljahr hindurch. Wie so viele der Grundfaktoren der deutschen Auslandschule ist auch dem deutschen Anschauungsunterricht eine Doppelaufgabe gestellt: Er hat die Kinder an anschauende und denkende Beobachtung und Betrachtung ihrer Umgebung und engeren Heimat nach Form und Inhalt wie an die sprachliche Verwertung der sogenannten Erfahrungen zu gewöhnen, er soll ihnen zugleich aber in anschaulicher Weise jene in deutschem Boden wurzelnden Stoffe nahebringen, die geeignet sind, das Empfinden, Denken, Sprechen, Wollen und Handeln der Kinder als das deutscher Kinder zu bestimmen, und damit schon auf der Unterstufe Deutschland als geistige Heimat der ganzen Schule kennzeichnen.

Der Anschauungsunterricht hat zunächst für Schärfung des Ohres und Schulung der Sprechwerkzeuge durch vielfache, ununterbrochene, planmäßige Übung zu sorgen. In unlöslicher Verbindung mit diesen Übungen im richtigen Hören und Bilden der Laute und Silben stehen die eigentlichen Sprechübungen in Wörtern und Sätzen, für welche die von den Kindern mitgebrachten und in der Schule durch Anschauung und Besprechung geklärten und planmäßig erweiterten Beobachtungen und Erfahrungen über die Dinge der Umgebung, des Lebens im Hause und in der Familie, auf der Straße und in der Schule den Stoff bieten. Soweit wie möglich wird von vornherein die Handlung und Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt des Unterrichtes gerückt. Hierdurch, wie durch die weitgehendste Ausnutzung des Darstellungs- (malendes Zeichnen) und Spieltriebes (deutsche Kinderspiele) und durch die Heranziehung von Kinderreimen, Rätseln und Kinderliedchen soll der Unterricht belebt werden.

In diesem deutschen Anschauungs- und Sprachunterricht zeigt sich nun aber gleich im ersten Schuljahr (und in diesem ganz besonders) eine Schwierigkeit, deren Lösung die Auslandspädagogen von jeher beschäftigt hat. Sie liegt in der ungleichmäßigen sprachlichen Vor-

bildung der Kinder, also in der schon erwähnten Erfahrungstatsache, daß außer den Kindern, die eine gewisse Kenntnis der deutschen Sprache in die Schule mitbringen, alle die zu berücksichtigen sind, die ohne jede Kenntnis des Deutschen in die Schule eintraten. Für große Schulen ist die Lösung der Schwierigkeit verhältnismäßig leicht, sie helfen sich durch die Einrichtung von sprachlichen Förderklassen, sogenannten Deutschklassen [1]), in denen die des Deutschen unkundigen Kinder gesondert von den andern durch intensiven deutschsprachlichen Unterricht allmählich auf den eigentlichen Klassenstandpunkt gebracht werden. Kleinere Schulen müssen aber aus naheliegenden Gründen auf dies Mittel verzichten, und ihnen erwächst nun die schwierige Aufgabe, jenen deutschen Sprech- bezw. Anschauungsunterricht so zu gestalten, daß beide Teile zu ihrem Recht kommen, also die des Deutschen unkundigen Kinder sprachlich genügend gefördert werden, ohne daß die andern zurückgehalten und gelangweilt werden. Das wird nur möglich sein, wenn es gelingt, dem Anschauungsunterricht solche Stoffe zu Grunde zu legen, die das Interesse aller Kinder besonders stark und nachhaltig anregen. Und da werden sich nicht leicht geeignetere Stoffe finden lassen, als die schon von Rein nach Zillers Vorgang, freilich von einem anderen Gesichtspunkt, dem des Gesinnungsunterrichtes als Ersatz für den Religionsunterricht aus, vorgeschlagenen: Das deutsche Volksmärchen, die Robinsonerzählung nnd die deutsche Sage, jedoch so, daß das deutsche Volksmärchen dem Anschauungsunterricht zweier Schuljahre, des ersten und zweiten also, zugewiesen wird. Für die Auswahl und Anordnung der im Anschauungsunterricht zu behandelnden Begriffe und der zu übenden Wörter sind also außer der Rücksicht auf natürlichen Aufbau, phonetische Grundsätze und die vorhin erwähnten stoffbelebenden Mittel eine Reihe von deutschen Volksmärchen, Fabeln uud dergl. ausschlaggebend, deren Inhalt und sprachliche Form so beschaffen sein muß, daß sie als Zusammenfassung und Anwendung der zu behandelnden Stoff- und Wortreihen dienen. Dabei kann dann keineswegs verlangt werden, daß der Inhalt und die sprachliche Form von allen Kindern gleichmäßig erschöpfend erfaßt und verstanden wird. Für die Kinder, die ohne jede Kenntnis der deutschen Sprache in die Schule eintreten,

[1]) Die Germania-Schule wie auch die Deutsche Schule in Buenos Aires haben diese Deutschklasse eingerichtet.

genügt es anfangs, wenn sie nur dem Gang der Handlung folgen und den Inhalt in seinen Hauptzügen erfassen können, die andern werden je nach ihrer dem Elternhause entstammenden Vorbildung größeren Gewinn aus dem Gebotenen ziehen.

Die Märchen bieten somit ein Mittel, alle Kinder trotz der großen Ungleichheit ihrer sprachlichen Vorbildung und der dadurch bedingten Verschiedenheit im Umfang des Erfaßten, doch gleichmäßig stark anzuziehen und zu beschäftigen, gleichzeitig schlagen sie unmerklich die Brücke zwischen dem wirklich beobachteten Leben der physischen argentinischen und dem innerlich geschauten und empfundenen Gemütsleben der geistigen deutschen Heimat. Ist das Märchen einmal dargeboten, so soll es nachträglich nicht mehr in seine äußerlichen Bestandteile zerlegt und für die Übung oder gar für eine aufdringliche Behandlung seiner Gesinnung und Moral benutzt werden, wodurch die Wirkung des Stoffes und seines poetischen Gehaltes abgeschwächt und geschädigt oder gar zerstört würde, diese soll vielmehr durch Nacherzählen, auch in der Form des Zwiegesprächs und, wo dies möglich, durch handelnde Darstellung vertieft und verstärkt werden. Inzwischen geht dann die Vorbereitung auf ein neues Märchen weiter.

Der Anschauungsunterricht des dritten Schuljahres, der schon deutlicher die Vorbereitung auf die Sachfächer, besonders auf den natur- und erdkundlichen Teil erkennen läßt, benutzt als Unterlage die Robinsonerzählung, einen ursprünglich nicht eigentlich deutschen Stoff, doch findet auch hier die Berücksichtigung und anschauliche Schilderung deutschen Lebens und deutscher Art in der Familie, in der Stadt und auf dem Lande, im Handwerk und Handel ihren guten Platz. Die Behandlung ist dieselbe wie die der Märchenstoffe in den beiden ersten Schuljahren, so folgt also die Darbietung des betreffenden Abschnittes erst dann, wenn die Vorbereitung beendet ist. Im vierten Schuljahr neigt sich der Anschauungsunterricht mehr der historisch-geographischen Seite des Sachunterrichtes zu. Vielleicht empfiehlt es sich, daß eine besondere deutsche geschichtliche und geographische Stunde [1]) für die als Hauptstoff auftretenden deutschen Sagenstoffe die nötigen geographischen und kulturgeschichtlichen Unterlagen bietet. Inzwischen mag dann eine spanische heimatkundliche

[1]) Ist in der Fachübersicht für die Grundschule vorgesehen (Seite 60).

Stunde die Fortführung auch der naturgeschichtlichen Linie mit übernehmen.

Der vom zweiten Schuljahr ab neben dem Anschauungsunterricht gesondert auftretende Deutschunterricht wird mit jenem in vielfacher Verbindung und Wechselbeziehung stehen. Ihm sind, wenn wirkliche Erfolge erzielt werden sollen, soviel Wochenstunden wie nur irgend möglich zuzuweisen, und zwar mindesten sechs. Von seinen Sonderaufgaben verdient zunächst der deutsche Aufsatzunterricht besondere Beachtung, dann die Behandlung der Lesebuchstoffe.

Die deutschen Lesebücher [1]), d. h. die in Deutschland für die Schulen der Heimat geschriebenen Lesebücher werden vielfach als für die Auslandschule unzulänglich und unbrauchbar bezeichnet, man meint, ihre Anlage und Einteilung (z. B. die nach Jahreszeiten) wie zum größten Teil auch ihr Inhalt, der sich in der Regel auf die Schilderung rein deutschen Lebens und rein deutscher Verhältnisse beschränkt, besonders aber die völlig fehlende Berücksichtigung der für die einzelne Auslandschule in Frage kommenden Sonderverhältnisse der physischen Heimat schließe eine wirksame Verwendung an der Auslandschule aus. Soviel diese Argumentation auf den ersten Blick auch für sich haben mag, sie ist doch nur zum Teil richtig, wenn man daran festhält, daß es gerade Aufgabe des Deutschunterichtes ist, den Kindern das Verständnis für die Verhältnisse der geistigen deutschen Heimat zu erschließen, die Aufgabe, argentinisches Leben in der Form von Lesebuchstoffen zu behandeln, fällt dann dem spanischen Unterrichte zu. Pädagogisches Geschick wird trotz einiger äußerer Schwierigkeiten jene guten deutschen Lesebücher mit Erfolg zu benutzen wissen, und der Wunsch nach einem argentinische Verhältnisse berücksichtigenden Lesebuch in deutscher Sprache wird hinter der dringenden Notwendigkeit, an Stelle der bisher gebrauchten gänzlich ungenügenden einheimischen erst einmal brauchbare, den Ansprüchen deutscher Pädagogik wirklich genügende spanische Lesebücher zu schaffen, zurücktreten müssen. Andere Fächer sind da freilich noch schlechter daran, so besonders der Naturgeschichtsunterricht, dem es für Argentinien bisher an jeder Unterlage fehlt.

Hier wie überhaupt auf dem großen Gebiet der Auslands-

---

[1]) Vergl. Amrhein: Die deutsche Schule i. A. S. 104 ff., sowie verschiedene die Lesebuchfrage behandelnde Aufsätze in der gleichnamigen Zeitschrift.

pädagogik im allgemeinen und dem der Methodik im besonderen durch Austausch der Erfahrungen zu klären und dann durch systematische Bearbeitung der einzelnen Disziplinen wie schließlich des Gesamtgebietes zu helfen und zu bessern, wäre Aufgabe der organisierten Lehrerschaft.

---

10. Ausblick auf das gesamte deutsche Auslandschulwesen.

Man hat eine Zeit lang geglaubt, daß die Organisation des gesamten deutschen Auslandschulwesens von einem zu diesem Zweck zu errichtenden Reichsschulamt aus geschehen könnte. Heute ist man doch wohl anderer Ansicht; denn so nutzbringend und fördernd ein solches Reichsschulamt [1]) wirken könnte, wenn es sich lediglich auf materielle Unterstützung, Anstellungswesen und Berechtigungsfragen beschränken würde, so schädlich und hemmend würde es sein, wenn es wirklich in der Organisation des Auslandschulwesens seine Aufgabe sähe. Gerade jener Faktor, dessen Fehlen nach den früheren Ausführungen dem deutschen Auslandschulwesen auch in der Organisationsfrage seine Sonderstellung verleiht, würde von neuem unter weit verwickelteren Verhältnissen als in der Heimat schon bei einer theoretischen Organisationstheorie zu berücksichtigen sein, praktisch würde eine Einmischung in die inneren Verhältnisse bei der auf ihre Autonomie außerordentlich eifersüchtigen deutschen Auslandschule den Wunsch nach Zusammenschluß leicht hinter die Furcht vor Egalisierung, Schematisierung und Verminderung der Selbständigkeit zurückdrängen. Auch läge die Gefahr nahe, daß ein Reichsschulamt mit organisatorischen Zwecken statt einigend trennend wirken und alles zu dem Reich nicht in direkter Beziehung stehende Deutschtum zur Separation drängen würde. Abgesehen nun davon, daß eine direkte Einmischung des Reiches in ein von einem ausländischen Staate geduldetes deutsches Schulwesen zweifellos auf Schwierigkeiten stoßen müßte, ist auch die Absicht oder der Wunsch einer solchen Einmischung von

---

[1]) Die verschiedenen Äußerungen über das Reichsschulamt finden sich zusammengestellt bei Amrhein: Die deutsche Schule i. A. III S. 340—357.

seiten irgend einer Reichsbehörde niemals erkennbar geworden, das Reich hat sein Verhältnis zum deutschen Auslandschulwesen stets nur als ein helfendes aufgefaßt und betätigt, und die Stimmen vom Auslande her, die ein Reichsschulamt mit weitergehenden Befugnissen wünschten, sind durch lebhaften Widerspruch bald wieder zum Schweigen gebracht worden. Nein, die Organisation des deutschen Bildungswesens im Auslande muß von innen heraus, von den einzelnen Teilen aus, geschehen.

Gelänge es, das deutsche Schulwesen Argentiniens nach dem vorhin ausgeführten oder einem ihm ähnlichen Plane einheitlich zu organisieren, ihm dann die deutschen Schulen der Nachbarstaaten Uruguay und Paraguay anzuschließen, für die Schulwesen der anderen großen südamerikanischen Staaten Chile und Brasilien eine ähnliche feste Organisationsform zu finden und diese Länder zu einem großen Verbande zusammenzuschließen, so wäre der erste große Schritt zu einer Gesamtorganisation des ganzen deutschen Auslandschulwesens getan, und es brauchte nur von den übrigen schon bestehenden Organisationsfundamenten (Rumänien, Belgien) aus in ähnlicher Weise vorgegangen zu werden, um das Werk weiter zu fördern. Ob ein solches Werk unmöglich wäre? Jedenfalls erscheint es nicht als so utopisch wie eine einheitliche Organisation des heimischen Bildungswesens. Freilich müßte man den Mut haben, sich von den überlieferten Formen und dem an ihnen haftenden Zwiespalt energisch loszumachen, man dürfte sich nicht scheuen, neue Fundamente zu legen, neue Organisationstypen und Schularten zu schaffen, neu zu bauen vom Boden bis zum Giebel. So würde ein das ganze Ausland umspannendes, in sich einiges deutsches Auslandschulwesen geschaffen werden, das seine einigende Wirkung über sich selbst, über das Schulwesen hinaus auf das gesamte Auslanddeutschtum ausdehnen würde.

Es ist eine alte, im Ausland immer wieder gemachte Erfahrung, daß es dem Deutschtum einer Stadt, einer Landschaft oder eines ganzen Landes im Anfang seiner Entwicklungszeit an Zusammenhang und Zusammenhalt fehlt. Zwar gelingt es hin und wieder zu Festlichkeiten, besonders patriotischen, das ganze Deutschtum für einen Augenblick zusammenzufassen, aber sowie die Feststimmung verrauscht ist, hängt mit dem Feierkleide auch wieder das Einheitsgefühl und Zusammengehörigkeitsbewußtsein am Nagel, und das Ganze des

Deutschtums löst sich auf in die Menge der gewerblichen und geschäftlichen Sonderinteressen der Einzelnen oder in die Fülle der besonderen Berufs-, Standes- und Geselligkeitsbestrebungen kleiner Vereinsgemeinschaften. Erst wenn es gelingt, als dauernde Institution einen gemeinsamen Sammelpunkt zu schaffen, an dessen Schöpfung und Erhaltung alle, das ganze Deutschtum, den Verhältnissen des Einzelnen entsprechend gleichmäßig stark aktiv beteiligt sind, kann hier eine Wandlung zum Besseren eintreten. Zunächst würde schon ein negativer Grund den Einzelnen treiben, sich nicht gänzlich von diesem Sammelpunkt fernzuhalten, er würde sich selbst eines Vorteils begeben, nämlich des Erfolges der von der Gesamtheit für die Gesamtheit, also auch für ihn geleisteten Arbeit; hat er gar anfangs selbst mit an dieser Arbeit teilgenommen, so hindert ihn die Aussicht, die Früchte seiner Arbeit nicht selber mit genießen zu können, sie anderen überlassen zu müssen, daran, auch im persönlichen Hader sich ganz von dem Werke und Besitz, an dem er Anteil hat, zurückzuziehen. Bei weitem stärker aber und nachhaltiger wirkt dann freilich die positive Seite, die in der Gemeinsamkeit des Besitzes liegende bindende Kraft.

Die Institution nun, die wie keine andere geeignet und berufen ist, einen solchen Sammel- und Brennpunkt des Deutschtums zu bilden, ist ohne Zweifel die deutsche Schule. Zunächst gilt das für die einzelne Stadt und Kolonie. Da bindet schon der rein äußere Besitz der unter allseitigen Opfern an persönlicher Arbeit und Vermögen eingerichteten Schule, des Schulhauses. E. A. Schaefer sagt: „Ein stattliches, zweckentsprechendes Schulhaus würde bald der Mittelpunkt aller nationalen Bestrebungen und Lebensäußerungen der betreffenden deutschen Kolonie werden. Jeder würde das Bewußtsein haben: Das ist auch mein Haus!“ Und dem haben die Tatsachen vielfach recht gegeben. Viel fester aber noch bindet der innere Besitz der Schule, das Bewußtsein, in ihr eine über den lokalen Parteien stehende und von den Vorurteilen des Standes und der Konfession freigemachte Institution geschaffen zu haben. Die Schule gewinnt durch diese bindende, zur Einigkeit zwingende Macht neben ihrem eigentlichen Zweck, der Erziehung der Jugend zum Deutschtum, noch eine weitere Bedeutung, die Erziehung der Alten zur Gemeinschaft und Einigkeit im Deutschtum. Und wenn das innerhalb der einzelnen deutschen Kolonie so ist, sollte da die Schule außerhalb des

Weichbildes ihres Schulortes ihre Bindegewalt verlieren? Wenn es gelänge, das ganze Schulwesen eines außerdeutschen Landes einheitlich durch ein die Mitarbeit aller Deutschen garantierendes System zu organisieren, so würde zweifellos dies einheitlich organisierte Schulwesen als gemeinsamer Besitz und als gemeinsames Arbeits- und Betätigungsfeld deutscher Gesinnung auch das ganze Deutschtum des Landes zu einer Einheit zusammenfassen. Und weiter, ist erst einmal das Schulwesen mehrerer außerdeutscher Länder in sich einig und stark und damit auch ihr Deutschtum, so wird sich bald das einigende Band von Schulwesen zu Schulwesen, von Deutschtum zu Deutschtum, von Land zu Land, von Erdteil zu Erdteil schlingen, und es wird auch fern der Heimat ein einiges großes Deutschtum geben.

Reinhold, Rudolf, Hugo, Adolf, Ludwig Gabert, ev.-luth. Konfession, Sohn des verstorbenen Präpositus Reinhold Gabert und seiner Frau Marie geb. Borchers, ist am 19. März 1874 zu Mummendorf in Mecklenburg-Schwerin geboren, besuchte das Realgymnasium zu Bützow und das Gymnasium zu Demmin, wo er Ostern 1895 die Reifeprüfung bestand. Er studierte 1895 bis 1898 in Erlangen, Greifswald und Rostock Theologie und Philologie. Nach dreijähriger Hauslehrertätigkeit wurde er als Lehrer an die „Deutsche Schule" in Rosario de Santa Fé (Argentinien) engagiert, nach Ablauf seines Kontraktes beschäftigte er sich 1904 in Jena mit dem Studium der Pädagogik und Philosophie und kehrte 1905 nach Rosario als Lehrer an die Deutsche Schule zurück, deren Leitung ihm 1906 übertragen wurde.

Druck von Oskar Bonde in Altenburg.